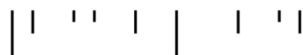


NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO
DO AUTISMO

Marli de Souza Alves

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e
Motor

2021



NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO
DO AUTISMO

Marli de Souza Alves

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e
Motor

Orientadora: Professora Doutora Teresa Leite

2021

| ' ' | | ' ' |

RESUMO

Atualmente a Educação Inclusiva é uma realidade e um desafio, principalmente para os envolvidos no contexto escolar. A escola precisa estar apta para receber e incluir crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), garantindo aprendizagem e participação efetiva. Aos professores cabe a missão de encontrar caminhos, alternativas e possibilidades para analisar, compreender e aplicar intervenções pedagógicas eficazes e não excludentes.

Este estudo apresenta como tema a Necessidade de Formação Contínua de Professores para Inclusão de crianças com PEA. O objetivo geral do estudo será conhecer as necessidades de formação contínua de professores para a inclusão de crianças com PEA nas escolas regulares. Os objetivos específicos foram estabelecidos como: conhecer as percepções dos professores sobre inclusão, identificar as dificuldades dos professores na inclusão de crianças com PEA, verificar a formação que tiveram relativas a inclusão e PEA, verificar a necessidade de formação contínua e a expectativa dos professores em relação a formação.

Os resultados permitiram identificar que as docentes tendem a atribuir a fatores externos os problemas relacionados com a inclusão, ao mesmo tempo, destacam a formação contínua como fundamental para inclusão. Acrescentam que a formação deve ser direcionada para práticas pedagógicas e desenvolvidas através de modalidades centradas na troca de experiências e na análise de situações contextuais.

Nota: Esta dissertação está escrita em português do Brasil.

Palavras chaves: Necessidade de formação; Inclusão; Perturbação do Espectro do Autismo; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Currently, Inclusive Education is a reality and a challenge, especially for those involved in the school context. The school needs to be able to receive and include children with Autism Spectrum Disorder (AED), ensuring effective learning and participation. Teachers have the mission of finding ways, alternatives and possibilities to analyze, understand and apply effective and non-excludable pedagogical interventions.

This study presents as theme the Need for Ongoing Teacher Training for the Inclusion of children with PEA. The general objective of the study will be to understand the continuing training needs of teachers for the inclusion of children with AED in regular schools. The specific objectives were established as: knowing the perceptions of teachers about inclusion, identifying the difficulties of teachers in the inclusion of children with PEA, verifying the training they had regarding inclusion and AED, verifying the need for continuous training and the expectations of teachers in relation to training.

The results allowed us to identify that teachers tend to attribute problems related to inclusion to external factors, while at the same time highlighting continuing education as fundamental for inclusion. They add that training should be directed towards pedagogical practices and developed through modalities centered on the exchange of experiences and the analysis of contextual situations.

Note: This dissertation is written in brazilian portuguese.

Key words: Need for training; Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Inclusive education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
2.1. Inclusão	6
2.2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).....	12
2.3. Formação de professores.....	20
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	29
3.1. Definição da problemática e questões orientadoras do estudo.....	30
3.2. Objetivos, natureza e desenho do estudo:	31
3.3. Caracterização do contexto e participantes.....	32
3.4. Técnica de recolha e análise	34
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	37
4.1. Inclusão	39
4.2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).....	54
4.3. Formação.....	68
5. Considerações Finais	77
6. REFERÊNCIAS.....	82
7. ANEXOS	88

Agradecimento

Este estudo é fruto de um sonho que talvez possa ser resumido como contribuir para um mundo mais inclusivo. É também um ato de resistência, pois as circunstâncias dos tempos atuais não favorecem aos que acreditam e tentam defender a educação inclusiva. Ainda assim, diante das dificuldades, descobri algumas habilidades e muitas fragilidades que ainda desconhecia em mim, diante da função de pesquisadora. E por tudo isso, considero uma vitória a conclusão do estudo e do mestrado. Agradeço a Deus, que me abençoa em todos os momentos da minha vida.

Indiscutivelmente eu não conseguiria concluir este estudo sozinha. E agradeço especialmente a minha orientadora, professora Teresa Leite. Graças a ela, a cada conversa eu renovava minha autoconfiança enquanto mestranda, e aumentava meu interesse pela pesquisa. Agradeço tudo, absolutamente tudo. E não terei palavras para descrever o quanto esse “tudo” representa.

Agradeço também a minha família e aos que convivem comigo, que acompanharam grande parte da minha ansiedade. Todos precisaram entender e perdoar minhas ausências.

Agradeço as professoras que gentilmente aceitaram participar desse estudo.

Finalizo agradecendo a Maria Eduarda, a Duda, sua empatia e a disposição de participar ativamente da minha jornada acadêmica me emocionam.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Seis formas de perspetivar o conceito de inclusão	07
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Sintomas de PEA.....	13
Tabela 2. Comportamentos atípicos, repetitivos e esteriotipados severos.....	16
Tabela 3. Valores fundamentais e áreas de competência.....	22
Tabela 4. Temas, categorias e subcategorias das entrevistas.....	38
Tabela 5. Categorias, Subcategorias e indicadores de Inclusão.....	39
Tabela 6. Categorias, Subcategorias e indicadores de Perturbação do Espectro do Autismo	54
Tabela 7. Categorias, Subcategorias e indicadores de Formação.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA- Applied Behavioral Analysis

APA- Associação Americana de Psiquiatria

CSA- Complementação Suplementar e Alternativa

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

DSM- Manual de Diagnóstico e Estatísticos de Transtorno Mentais

EADSNE- Agência Europeia Para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ONU- Organização das Nações Unidas

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

RCNE- Referencial Nacional para Educação Infantil

SRM- Sala de Recursos Multifuncional

TEACCH- Tratamento e Educação para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2017), a inclusão de todos os estudantes e a garantia de participação plena e igual ainda são um desafio para a maioria dos países.

De entre os direitos adquiridos tendo em vista o paradigma da inclusão, encontra-se o direito à educação. A educação inclusiva pressupõe que toda criança, sem exceção, tem direito a uma educação de qualidade e ainda que todas as crianças têm o direito de estar no mesmo espaço escolar, ou seja, na escola regular, uma escola inclusiva.

Já em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: “satisfação para as necessidades básicas de aprendizagem”, na Tailândia, que contou com a participação de 155 países, reconheceu o direito à particularidade de cada indivíduo. Outras conferências e convenções internacionais no âmbito da educação e das pessoas com deficiência foram realizadas e, em 1994, a Declaração de Salamanca (que pode ser considerada um marco norteador para orientações educacionais inclusivas) defendeu o princípio de que as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

A legislação brasileira já garante o direito de matrícula e a realidade é que as crianças se encontram inseridas no ambiente escolar. O que ainda se encontra em processo de efetivação é a plena participação, com bases no princípio de equidade, que são a verdadeira garantia de educação plena e de qualidade.

Para garantir plenamente o direito à educação é preciso que a escola inclusiva esteja preparada para receber e incluir todas as crianças, e isto implica uma preparação tanto a nível estrutural, no que se refere as questões de acessibilidade, como rampas, elevadores, material didático acessível e tecnologia assistida, como também a nível profissional, no que se refere à preparação dos agentes educacionais para lidar com a diversidade de alunos que hoje estão presentes na escola, conhecer e utilizar as práticas pedagógicas adequadas e que atendam às necessidades específicas de cada criança.

A motivação para este estudo parte da crescente consciencialização que existe em relação à presença de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) na escola regular. Dados epidemiológicos mundiais estimam que 01 a cada 88 nascidos vivos

apresenta Perturbação do Espectro do Autismo (Gomes et.al, 2015). O direito a frequentar a escola regular mostrou que o acesso à matrícula não é suficiente.

Com a perspectiva da Educação Inclusiva e a incidência apontada nos estudos, a prevalência de estudantes com PEA na escola é uma realidade, e um desafio específico para os educadores. Lourenço e Leite (2014, p.65) reforçam que “não basta colocar um aluno com PEA numa turma de ensino regular e esperar que a modelagem e interação entre pares favoreçam seu desenvolvimento pessoal e as aprendizagens escolares”. Neste sentido é preciso que a escola esteja apta a oferecer aos alunos com PEA as condições necessárias para que se atinja o seu direito à aprendizagem e participação efetivas, condições primordiais de uma educação de qualidade.

Uma escola que almeja acolher e atender a diversidade de estudantes precisa contar com educadores preparados. Uma formação que não tenha como princípio a inclusão educacional pode levar os profissionais a não se sentirem seguros para o exercício de práticas pedagógicas inclusivas. Tanto o professor quanto os demais educadores que formam a equipe educativa são partes ativas no processo de intervenção que busca uma escola que atenda à diversidade de sujeitos, garantindo que todos aprendam e participam na comunidade escolar, respeitando e valorizando as diferenças entre eles. Os professores precisam estar preparados para atuar a favor da construção de sociedades mais democráticas e de uma escola inclusiva e emancipatória. Madureira & Leite (2007) enfatizam que falar de Educação Inclusiva implica equacionar dispositivos de formação de professores que desenvolvam práticas que permitam aos docentes o desenvolvimento de competências científicas, pessoais e interrelacionais necessárias para responder de forma singular e única, às necessidades de cada aluno.

Neste estudo debruçamo-nos sobre as necessidades de formação dos professores para a inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares. O estudo está organizado em três capítulos: Enquadramento teórico, Enquadramento Metodológico e Apresentação e Discussão dos Resultados.

O primeiro capítulo referente ao Enquadramento Teórico comporta três subcapítulos. O primeiro trata da Inclusão, dos seus paradigmas e dos aspectos legislativos que a envolvem. O segundo subcapítulo aborda a Perturbação do Espectro do Autismo, e faz uma breve descrição da definição, do quadro clínico, do diagnóstico e das

intervenções pedagógicas necessárias. O último subcapítulo faz referência à formação de professores, explicitando seus princípios, as áreas de competência e a necessidade de formação.

O segundo capítulo reporta ao Enquadramento Metodológico, e nele se apresenta a identificação da problemática, os objetivos, a natureza e o desenho do estudo, a caracterização do contexto e dos participantes e as técnicas de recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados, através da interpretação e comparação dos dados entre si, confrontando-os com algumas das conceções teóricas antes apresentadas.

Por último apresentam-se as considerações finais e os anexos

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Inclusão

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, afirma que todos, sem exceções, possuem garantias dos direitos por ela estabelecidos:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948)

Quando, por qualquer motivo, um ser humano é impedido de gozar de seus direitos, pode-se dizer que existe um processo de exclusão. São diversos os direitos humanos, dentre eles, focaremos no direito à educação. Os princípios das legislações nacionais e internacionais contribuem para o reconhecimento da diversidade da população e garantia da educação, como direito. Relativamente à inclusão educacional, Booth e Ainscow (2002, p.08) afirmam: “a inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento de abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças”.

É importante salientar que o conceito de inclusão não possui um entendimento único e sim uma natureza polissêmica. Segundo Ainscow et al (2006, cit por Nunes & Madureira, 2015, p.129) existem “seis formas possíveis de equacionar o conceito de inclusão”. Na mesma linha de pensamento Echeita (2013, citado por Nunes & Madureira, 2015, p.129) indica-nos que o conceito de inclusão tem inúmeros significados e, por isso, compara este conceito “com um poliedro de múltiplas facetas, onde cada uma delas contém algo da sua essência, mas nenhuma esgota o significado pleno do conceito”. Seguidamente, apresentamos a figura que mostra a ideia destes autores relativamente às seis formas de perspetivar este conceito.

Figura 1

Seis formas de perspetivar o conceito de inclusão



Nota: Nunes & Madureira, 2015, p. 130 com base em Ainscow et al, 2006 e Echeita, 2013

Desde modo, ao debatermos a inclusão, é importante perceber que este conceito implica que todas as crianças tenham acesso, que participem e que obtenham sucesso no contexto de educação regular (Nunes & Madureira, 2015). A escola e o sistema educativo são fatores fundamentais, pois são responsáveis pela função de promover práticas inclusivas que garantam estes três pilares: acesso, participação e sucesso.

No contexto da inclusão vale reforçar a importância de reconhecer a diversidade como um valor humano. E assim pode-se perceber que a inclusão é uma inserção completa e incondicional de qualquer pessoa, com e sem deficiência, já que a deficiência é apenas uma das diversas características do ser humano. Neste sentido, a Educação Inclusiva significa que todos os alunos devem ter acesso e condição de permanência, além de plena e efetiva participação. Para tal, o Manual “Estratégias para a educação de alunos com necessidade educativas especiais”, publicado pelo Ministério da Educação do Brasil em 2003,p.19, descreve:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para

atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência (s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciá-los a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas.

Quando o assunto é inclusão, torna-se necessário pontuar alguns marcos legislativos, principalmente algumas convenções internacionais pois foi a partir delas, que os princípios inclusivos começaram a ser formados, reconhecidos, recomendados e obrigatórios.

A expressão “Educação para todos” surgiu na Declaração de Jomtien (1990), decorrente da Conferência Mundial sobre Educação para todos: satisfação para as necessidades básicas de aprendizagem, na Tailândia, em 1990, que contou com a participação de 155 países e reconheceu o direito da particularidade de cada indivíduo.

Considerado o grande marco legislativo da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca foi aprovada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), organizada pela UNESCO, em 1994. Esta declaração reflete os princípios e as práticas da educação de crianças com NEE e defende uma educação inclusiva. Introduce o conceito de “escola para todos” e aponta o dever de existir “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.” (UNESCO, 1994)

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem conhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p.11)

A Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência, da qual Brasil e Portugal são signatários, realizada em 2006, pela ONU, em Nova York, defende sistemas educacionais inclusivos, com medidas de apoio individualizados e efetivos maximizando o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de absoluta inclusão, e a possibilidade de adquirir competências práticas e sociais para participação plena e igual no sistema de ensino na comunidade. Assim, quando o Brasil, como signatário, reconhece a convenção, automaticamente compromete-se a transpô-la para as suas leis e a implementá-la. E essa convenção é muito importante pois traz novo significado ao conceito de pessoa com deficiência, destacando a interação entre pessoas, eliminando a perspectiva deficitária : “a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas” (ONU, 2006). Entende-se, portanto, que a deficiência se manifesta através das interações com a sociedade. Assim, enfatiza-se o modelo biopsicossocial e não o modelo médico. Isto é muito importante para percebermos que a deficiência faz parte da diversidade humana, e assim deve ser entendida.

Ainda em contexto internacional, em 2015, a Unesco promoveu o Fórum Mundial da Educação, resultando na Declaração de Icheon que reafirma a Educação como um direito humano fundamental e base que garante a efetivação de outros direitos, valorizando a concentração de esforços no acesso, na equidade e na inclusão.

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015,p.7)

É necessário que os educadores estejam conscientes do compromisso de garantir a educação para todos os estudantes e tornar a escola um espaço inclusivo. A escola precisa ser acessível e acolhedora, e tão importante quanto a estrutura arquitetônica e o material de apoio adequados, é uma equipa que esteja preparada para oferecer esse acolhimento e acesso a todas as crianças. Leite e Madureira (2003, p. 35) assinalam a responsabilidade da escola, enquanto instituição, pela educação de todos os alunos, identificando que este desafio se aplica com maior ênfase nos professores que necessitam respeitar os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, perspetivando-os como potencialmente ativos, capazes de aprender e facilitadores de processos de mudança em termos profissionais e pessoais.

Um professor preparado e atualizado certamente poderá, além de garantir o processo educacional dentro do ambiente escolar, participar e favorecer a inclusão e garantia de direitos, fora da escola, por exemplo, informando e encaminhando seus alunos a outras redes de apoio, como de saúde.

Acessibilidade não é só espaço físico. É ouvir, acolher, entender e proporcionar escolhas. Todas as pessoas possuem direito a ter as suas escolhas respeitadas. Segundo Madureira (2017, p.60) “a inclusão na escola só constitui fonte de satisfação para alunos e professores se, para além do acesso for possível garantir a participação e a realização de aprendizagens”.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) apontam que 24,3% da população do Brasil possui algum tipo de deficiência, portanto, estamos nos referindo a cerca de ¼ da população Brasileira, o que torna evidente a necessidade de os educadores estarem habilitados para atender a demanda desse grupo, que têm a educação como direito garantido por lei (Brasil, 1988,1996,2015)

A Agência Europeia Para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (EADSNE, na sigla inglesa) expressa a relevância da legislação concernente à educação de um país referir claramente a inclusão como um objetivo, de forma a levar à adoção de meios e atitudes que fomentem ações que a efetivem : “os Governos deveriam ter uma política clara sobre a educação inclusiva. Para o processo de implantação da educação inclusiva, o Governo deveria expressar claramente que os objetivos das políticas são para todos os membros da comunidade educativa” (EADSNE, 2003, p.6)

A legislação brasileira é reconhecida por ser muito expressiva nos direitos as pessoas com deficiência. São várias as leis que garantem e reforçam o direito das pessoas com deficiências. O grande desafio é efetivá-las, já que no dia a dia, as pessoas com deficiência ainda encontram barreiras que não permitem que seus direitos estejam assegurados.

A Constituição Federal do Brasil (1988) garante o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que alunos e alunas com necessidades especiais devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola, que não substitui o ensino regular. Ou seja, o facto de ter direito ao atendimento especializado não exclui o direito à participação na sala de aula regular.

Reforçando essa inclusão na sala de aula regular, a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, garante em seu art. 53 que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), reforça, nos artigos 58 e 59, a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais, ministrado preferencialmente em escolas regulares. Destaca ainda a necessidade de capacitar profissionais do ensino regular para o atendimento desses educandos em classes regulares afirmando que os sistemas de ensino, além de assegurar professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento devem assegurar também professores do ensino regular que estejam capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

O Referencial Nacional para Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998) e em seguida as Estratégias E Orientações Para A Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, editado no ano 2000, como parte do RCNEI, apontam características primordiais para a inclusão escolar na educação infantil, são elas: adequação, coerência, flexibilidade, multiplicidade e abrangência (Brasil, 2000).

Finalmente em 2015, a lei nº13.146, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que garante, entre outras coisas, os direitos da pessoa com deficiência assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. Define ainda as funções do poder público e os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos de nível superior e educação profissional e tecnológica, pública e privada (Brasil, 2015a)

Ainda mais diretamente relacionado a esta pesquisa, temos a Política Nacional de Proteção Dos Direitos Da Pessoa Com Transtorno Do Espectro Do Autismo (Brasil, 2012), onde as pessoas com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, visto que a ampla legislação utiliza essa categorização.

O compromisso coletivo para promoção de uma educação inclusiva é de suma importância, pois, além de dar mais visibilidade a este tema, possibilita maior fundamentação e respaldo legal, aumentando as possibilidades de incorporação pela sociedade como um todo.

Graça à diversidade humana, todo ser humano possui características próprias, entre elas, deficiências e talentos, e a escola, descrita por Leite e Madureira (2003) como uma instituição veiculadora de atitudes e valores, é um lugar privilegiado que pode reconhecer e desenvolver esses talentos. A escola inclusiva, além de um espaço para todos, é um local onde todos participam e todos aprendem. Portanto a escola tem grande responsabilidade na política de práticas inclusivas, e aos educadores cabe a missão de encontrar caminhos, alternativas e possibilidades para analisar, compreender e aplicar intervenções pedagógicas eficazes na concepção da educação inclusiva.

2.2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

O sistema para diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) sofreu mudanças nos últimos tempos, destacando que esta denominação engloba o que antes era

se denominava Autismo Clássico e também outros transtornos do desenvolvimento distintos e a conhecida Síndrome de Asperger.

Sendo assim, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatísticos de Transtorno Mentais, o DSM-5, editado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), a PEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldade de comunicação e interação social, além de padrões restritos de comportamento e interesses, em múltiplos contextos, e está inserida no grupo dos “Transtornos do Neurodesenvolvimento”. É muito importante destacar que os sintomas e sinais da PEA variam em cada indivíduo, sendo possível identificar três níveis; sendo o primeiro o nível de “exigir apoio”; o segundo o nível de “apoio substancial”; e o terceiro o nível de “apoio muito substancial (APA, 2013)

A relevância do estudo da PEA pode ser atribuída ao fator de sua elevada prevalência. Dados epidemiológicos mundiais estimam que 01 a cada 88 nascidos vivos apresentam a Perturbação do Espectro do Autismo (Gomes et al., 2015). O diagnóstico da PEA muitas vezes é tardio, e no Brasil apesar dos pais desconfiarem precocemente, é comum o diagnóstico após os 04 anos (Maranhão, 2017).

Existem evidências que apontam o aumento da incidência de PEA a fatores como: ampliação do conceito, do diagnóstico, o desenvolvimento dos serviços e uma maior conscientização da condição, embora não seja possível eliminar as outras possibilidades que também podem ter contribuído para essa tendência (Fombonne, 2009).

O diagnóstico da PEA é importante, assim como qualquer outro diagnóstico, porém não deve servir para rotular ou padronizar pessoas. O objetivo do diagnóstico é auxiliar a traçar estratégias, planejar orientações, nortear as avaliações, e também auxiliar uma melhor comunicação entre os profissionais envolvidos e a família. Na tabela abaixo, encontramos a definição dos sintomas de PEA de acordo com o DSM (APA, 2013):

Tabela 1

Sintomas de PEA de acordo com o DSM

A.	Deficiência persistentes na comunicação e interação social.
B.	Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história

clínica: movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.
C. Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento.
D. Os sintomas causam prejuízos clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.

Nota: Adaptação de APA, 2013

A classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde (CID-11), publicada em 2018 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), define critérios semelhantes ao DSM-5.

Outra classificação internacional utilizada no Brasil é a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), que é importante por permitir identificação de facilitadores e dificultadores entre os fatores ambientais específicos de cada pessoa, em diferentes fases da vida, como vemos abaixo (Brasil, 2014, p.57):

CIF é um sistema de classificação funcional que traz dimensões das atividades (execução de tarefas ou ações por um indivíduo) e da participação (ato de se envolver em uma situação vital) de cada pessoa, bem como os qualificadores de desempenho (aquilo que o indivíduo faz no seu ambiente atual/real) e de capacidade (potencialidade ou dificuldade de realização de atividades) nas seguintes áreas: aprendizagem e aplicação de conhecimento; tarefas e demandas gerais; comunicação; mobilidade; cuidado pessoal; vida doméstica; relações e interações interpessoais; áreas principais da vida; vida comunitária, social e cívica.

A variação clínica da PEA é influenciada também pela presença ou não de outras manifestações, as chamadas comorbidades, que incluem: epilepsia e outros quadros neurológicos, deficiência intelectual, depressão e ansiedade.

Vale a pena ressaltar que comumente pessoas que apresentam a PEA não consideram positivo ter sua condição entendida como deficiência ou uma patologia psiquiátrica, e sim como diferença, para que se diminua o estigma e favoreça as oportunidades de inserção social. Todavia, é o reconhecimento da condição como deficiência que lhes dá oportunidade e garante acesso a serviços e direitos necessários. Os dois aspectos são plausíveis e merecem análises e consideração na esfera pública (Brasil, 2015b). Os estigmas e os rótulos desfavorecem o processo educativo e, em alguns casos, permitem que os educadores os utilizem como argumentos que o isentem da responsabilidade de ensinar e educar (Leite & Madureira, 2003).

Em suma, as classificações diagnósticas são instrumentos valiosos (importantes) que permitem a sistematização da experiência clínica acumulada e dos dados obtidos em pesquisa, facilitam a comunicação entre os profissionais e auxiliam no planejamento e na organização da oferta de serviços e tratamentos. Contudo, as classificações somente adquirem sentido de utilizadas no contexto de um processo contínuo e complexo que coloque sempre em primeiro lugar a pessoa e não seu transtorno (Brasil, 2015b, p.42).

A falta de informação adequada pode gerar confusão em relação ao diagnóstico. É preciso uma avaliação minuciosa e um conhecimento especializado para o diagnóstico, que é exclusivamente clínico e, por isso, realizado por um profissional da saúde.

O estigma é um risco particularmente presente nas categorias diagnósticas psiquiátricas porque, nestas, ao contrário das categorias diagnósticas da medicina geral, que se referem a anomalias e patologias somáticas, as queixas, os sintomas e os sinais psiquiátricos colocam em questão a própria pessoa (Brasil, 2015b, p.40).

Os comportamentos incomuns não são bons indicativos para a PEA, já que algumas crianças com PEA podem não os apresentar ou apresentarem-nos tardiamente. As Diretrizes De Atenção À Reabilitação De Pessoas Com Transtorno Do Espectro Do

Autismo (Brasil, 2014) relatam que em alguns casos são observados comportamentos atípicos, repetitivos e estereotipados severos, listados abaixo, que indicam a necessidade de encaminhamento para avaliação diagnóstica de PEA:

Tabela 2

Comportamentos atípicos, repetitivos e estereotipados severos

1- MOTORES	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Movimentos motores estereotipados, como <i>flapping</i> de mãos. ⇒ Ações atípicas repetitivas, como demonstrar obsessão por determinados objetos em movimento. ⇒ Dissimetrias na motricidade, como movimentos corporais em bloco.
2- SENSORIAIS	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Cheirar ou lambar objetos. ⇒ Hipersensibilidade sensorial, como reagir exacerbadamente ao som do liquidificador. ⇒ Insistência visuais, como a pisca-pisca. ⇒ Insistência tátil, como ficar por muito tempo passando mão no móvel.
3- ROTINAS	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tendência a rotinas rígidas ⇒ Dificuldade importantes na modificação da alimentação, gerando crises.
4- FALA	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ecolalia imediata ⇒ Ecolalia tardia ⇒ Característica peculiar na entonação ⇒ Perdas das habilidades adquiridas
5- ASPECTO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pouca expressão emocional ⇒ Passividade extrema ao contato corporal ⇒ Extrema sensibilidade ao desconforto ⇒ Dificuldade de expressão

Nota: Adaptado de Diretrizes De Atenção À Reabilitação De Pessoas Com Transtorno Do Espectro Do Autismo (Brasil, 2014).

O processo de diagnóstico e tomada de decisões para a PEA não se limita à realização de testes e exames, e exige a participação da equipe multidisciplinar permitindo um encontro de visões disciplinares que se fazem necessário neste caso de pluralidade de hipóteses de planejamentos. A literatura científica destaca a relevância do respaldo da abordagem interdisciplinar colaborativa, que envolva uma equipe de profissionais tanto da saúde quanto da educação (Brasil, 2015b).

De entre os modelos específicos de intervenção para crianças com PEA incluem-se: Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavioral Analysis – ABA), Complementação Suplementar e Alternativa (CSA) como língua de sinais e gestos, símbolos e figuras, Integração Sensorial, Tratamento e Educação para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (Método TEACCH), Acompanhamento terapêutico, Tecnologias Assistidas (TA) e Tratamento Medicamentoso (Brasil, 2015b).

A escola é o meio social em que a criança vive boa parte do seu dia e por isso, além da família, os educadores podem ser aliados na observação de sinais indicativos da PEA, colaborando para o encaminhamento aos serviços especializados. No entanto, como há um rol de fatores sugestivos da PEA, é importante frisar que a presença de alguns deles não garante que a criança receberá o diagnóstico (Brasil, 2014).

As intervenções pedagógicas podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades comunicativas, interações sociais e aspectos emocionais. Gomes e Mendes (2010) afirmam que o ambiente escolar é um espaço propício para o desenvolvimento de crianças com PEA, e concluíram que após um sistema de ensino garantir o acesso e a permanência das crianças com PEA na sala de aula regular, o próximo passo é oferecer condições para que estas crianças possam desenvolver seu potencial ao máximo. Se cada criança é única e apresenta suas particularidades, e se cada criança com PEA também é única e apresenta suas particularidades, podemos deduzir que as intervenções também devem ser pensadas e planejadas especificadamente, então as orientações existem, mas o que deve imperar são as particularidades e as variações clínicas. Lourenço e Leite (2015, p.82) afirmam que “a inclusão não é conciliável com um modelo organizativo e pedagógico uniformizador e predominantemente unidirecional, centrado na homogeneidade das turmas e com claras finalidades seletivas”.

Uma pessoa com um transtorno mental é, antes de tudo, uma “pessoa” e não um “transtorno”. Nesse sentido, um indivíduo com TEA não “é” um “autista”. Um rótulo classificatório não é capaz de captar a totalidade complexa de uma pessoa, nem, muito menos a dimensão humana irreduzível desta (Brasil, 2015b, p.38).

Cada criança tem sua individualidade, habilidades, características e contexto familiar e social próprios, que logicamente terá influência em toda sua aprendizagem. Não é uma exclusividade da criança com PEA ter características próprias, pois isso só faz sentido quando se padroniza todas as outras crianças em um bloco único, ignorando a diversidade humana. Lourenço e Leite (2015) refletem sobre as limitações de alguns professores que atuam baseados em padrões do desenvolvimento cognitivo típico e do padrão comum de aprendizagem sem considerar o estilo de aprendizagem do aluno com PEA, gerando exclusão, mesmo que inconscientemente.

A diversidade humana faz com que cada pessoa seja única e tenha suas próprias particularidades e necessidades, e isso precisa ser respeitado. O diferente não é patológico. A diferença não precisa ser algo que assuste.

No ambiente escolar, determinados comportamentos tendem a incomodar por serem diferentes, repetitivos e constantes, como é o caso das estereotípias apresentadas por muitos dos alunos com PEA. Se o comportamento não coloca em risco a própria criança e os seus pares, bem como nenhuma outra pessoa, vale o questionamento da necessidade social de todos se comportarem de forma semelhante. Em relação às estereotípias e as atitudes aparentemente sem finalidade, estas não devem necessariamente ser suprimidas nas crianças com PEA, pois podem ser justamente a forma de estabelecer contato com o outro:

Como lidar com eles? A equipe atenta pode, olhando com cuidado e singularidade, extrair a lógica de cada agir “estranho”, entendendo-os como tentativas desses sujeitos de reagir a estímulos ou situações que, se desconsiderados, acabam distanciando sua possibilidade de participação dos contextos sociais. Desta forma, pode-se potencializar a expressão de

interesses e identificar habilidades que possam ser desenvolvidas (Brasil, 2015b, p.16).

Uma pessoa com PEA pode produzir fenômenos de linguagem e do corpo com mais intensidade caso esteja sentindo algum incômodo. Sendo uma dificuldade constantemente relatada pelos professores, vale a continuação:

O profissional deve estar atento aos *maneirismos* e deixar-se também ser guiado por eles, quando possível, em vez de tentar eliminá-los. Muitos atos “sem sentido” podem nos servir de *brechas de entrada* a um possível diálogo com a pessoa com TEA. Se, como profissionais, conseguirmos acompanhar o que cada sujeito faz (seja virar a cabeça, tapar o ouvido, se sujar etc.), podemos nos servir desses atos como parceiros para que possamos nos aproximar desses sujeitos e mesmo estabelecer laços com eles. Para tanto, é necessário superar o entendimento de comportamentos apenas pelo seu valor aparente e estar ciente de que nem sempre o que se apresenta pode ser o mais óbvio, o mais usual (Brasil, 2015b, p.66).

A construção de uma proposta pedagógica solicita criatividade e conhecimento no objetivo de evitar padronizações e modelos que vão ser utilizados por todos, pois é justamente a singularidade e a diferença que estamos almejando respeitar e atender.

Sendo cada pessoa única, tendo sua própria origem, hábitos e costumes, sociais e culturais, é interessante que a todo momento, para além do esforço em treinamento de regras sociais, cuidados de higiene, alimentação e vestuário, o educador esteja atento para as necessidades específicas de cada criança com PEA, traçando um planejamento específico, que faça sentido para ela, construindo no espaço escolar um ambiente acolhedor para todas as crianças.

Os profissionais envolvidos no acompanhamento de pessoas com PEA costumam apresentar diferentes reações perante o caso, incluindo a sensação da incapacidade de atendê-las como também um posicionamento onipotente perante a família,

desvalorizando a singularidade de cada história e o saber e experiência que já tem aquela família que busca apoio (Brasil, 2015b).

Para ser inclusiva, uma escola precisa ser um ambiente que cria condições e possibilidades para suprir as necessidades de todas as crianças com PEA, independentemente de qualquer classificação. A necessidade de repensar as práticas educacionais concebidas a partir de padrões, seja de professor ou do aluno, do currículo ou da gestão, é pautada na efetivação da construção de uma política educacional inclusiva redirecionando o entendimento da infraestrutura escola e dos recursos pedagógicos fundamentados da concepção de desenho universal (Brasil, 2015b).

2.3. Formação de professores

Sendo a inclusão amparada por lei, a prevalência da Perturbação do Espectro do Autismo identificada a nível considerável e a matrícula na escola regular um direito de todos sem exceção, a necessidade de repensar as práticas pedagógicas utilizadas na escola para atender a esta demanda é urgente, portanto a formação de professores para o atendimento desse público passa a ser condição imprescindível e inquestionável para a efetivação de um verdadeiro processo de inclusão escolar (Silva et al., 2019; Silva & Lopes, 2019). Glat e Pletsch (2010) afirmam que para efetivação das políticas de educação inclusivas que garantem a plena participação e inclusão escola, a formação inicial e continuada dos professores é, sem dúvida, uma das medidas de caráter mais urgentes. Especificadamente sobre crianças com PEA, Lourenço e Leite (2015) alertam que não basta inserir o aluno com PEA na sala de aula regular e esperar que ele aprenda a agir de forma “regular”, é preciso que haja a consciência, por parte do professor, da presença desse aluno, bem como o interesse nos aspectos particulares envolvidos na educação deste mesmo aluno.

Uma sociedade avançada demanda profissionais que tenham em suas práticas educativas atitudes de respeito, tolerância e aceitação das diferenças, pois assim se garante uma educação de qualidade (Fuentes & Ortega, 2012). Gonzalez-Gil e Martin (2011) consideram que dar atenção à diversidade é condição imprescindível quando se

pretende proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, reconhecendo ainda que a educação inclusiva é o melhor meio para isso.

Fuentes e Ortega (2012) refletem que a formação de professores enfrenta o desafio de preparar os professores para atuar em contextos inclusivos com grupos de alunos cada vez mais diversificados, ainda que não só disso dependa a educação de alunos com necessidades específicas. Glat e Pletsch (2010) acrescentam ainda que este grande desafio posto aos cursos de formação vai além de transmitir conhecimento, e engloba formar profissionais com novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana.

Marcelo Garcia (1999) defende que existem sete princípios básicos para a formação de professores:

- i. Conceber a formação de professores como um contínuo; ii. Necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; iii. Necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola;
- iv. Necessidade da integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; v. Necessidade da integração teoria-prática; vi. Necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; vii. Individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores (Garcia, 1999, p.27-29).

Também em relação à formação de professores, Madureira e Leite (2007) apontam que esta deve ter como finalidade última:

“a preparação e desenvolvimento de profissionais capazes de participar dos processos que constroem uma escola que educa e ensina a todos, respeita e valoriza as diferenças e procura que cada aluno atinja o nível mais elevado possível em termos de desenvolvimento e aprendizagem” (p.13).

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem em contextos inclusivos, a EADSEN (2012) identifica quatro valores fundamentais para o trabalho dos professores:

valorização da diversidade; apoio a todos os alunos; trabalho com outras pessoas (equipa) e desenvolvimento profissional e pessoal. Em relação as áreas de competência, identifica-se três elementos: atitudes, conhecimento (saberes) e capacidades (saber fazer)

Tabela 3

Valores fundamentais e áreas de competência

Valores Fundamentais	Área de Competência dizem respeito a:
Valorização da diversidade	Conceções de educação inclusiva; Perspectiva do professor sobre diferenças.
Apoio a todos os alunos	Promover a aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos; Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas.
Trabalho com outras pessoas	Trabalhar com pais e famílias; Trabalhar com outros profissionais de educação.
Desenvolvimento profissional e pessoal	Professores como profissionais reflexivos; Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo.

Nota: adaptado de EADSEN, 2012

Sobre a Formação de Professores:

As atitudes e convicções que sustentam esta área de competência incluem (...) os professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional contínuo; a formação inicial de professores é o primeiro passo de aprendizagem ao longo da vida; ensinar é uma atividade de aprendizagem, abertura à aprendizagem de novas aptidões e a procura ativa de informações e aconselhamento é uma atitude positiva e não uma fraqueza; um professor não pode ser especialista em todos os domínios da educação inclusiva. O conhecimento básico é fundamental para todos os que entram na profissão, mas a aprendizagem contínua é essencial; a mudança e o desenvolvimento em educação inclusiva são constantes e os professores precisam de aptidões

para lidar com as mudanças e as exigências ao longo das suas carreiras (EADSEN, 2012, p.18-19).

Marcelo-Garcia (1999) reflete sobre a formação de professores, defendendo o que designa como um *continuum*, e subdividindo o processo de formação em inicial, que seria uma base, e em permanente, que seria o desenvolvimento profissional.

Silva e Lopes (2019) afirmam que a visão dos professores sobre a formação contínua ou continuada é positiva pois contribui e motiva para mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Nota-se, portanto, que a formação, seja inicial ou contínua, é uma demanda do professor em geral, e não apenas do professor que atua com crianças com PEA, e a própria diversidade dentro da PEA reafirma que criar um padrão pedagógico para este grupo, também não atenderá tal demanda. O resumo é que não existe uma receita pronta. Leite (2016, p.02) reafirma:

O conhecimento dos conteúdos e da didática dos conteúdos permite ao professor encontrar formas diversificadas de abordar e explorar os tópicos programáticos nas quais os alunos encontrem pontos de apoio para novas aprendizagens. Não existe uma didática de matemática ou da geografia específica para os alunos com NEE, ou para os alunos com uma determinada deficiência ou para um determinado aluno com dada problemática – e às vezes, quando ouvimos os professores dizerem que não têm formação para trabalhar com alunos com NEE, parece que é disto que estão à espera: de uma didática própria para o ensino de determinada disciplina ou para ensinar determinado conteúdo ao aluno X, que tem determinada problemática e determinadas características.

A formação contínua do professor é uma proposta e um direito, tanto do professor, quanto dos alunos, que precisam ter a garantia do aprendizado. Essa continuidade sobre a base é constante, e aparece a cada desafio que surge perante as múltiplas situações possíveis dentro do ambiente escolar, influenciado tanto pelos acontecimentos externos, nem sempre previsíveis, quanto pela própria diversidade humana, que é natural, logo não

pode ser encarada como imprevisível. Nota-se que os professores tendem a atuar na sala de aula como se os alunos tivessem todos o mesmo estilo de aprendizagem, baseados apenas no padrão comum e modelo cognitivo típico, que não inclui os alunos com PEA (Lourenço & Leite, 2015; Silva et.al, 2019).

Segundo Marcelo-Garcia (1999) nenhuma teoria de ensino, currículo ou escola tem poder suficiente para orientar completamente a prática pedagógica, salientando que a formação do professor “exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenções práticas” (p.24).

Tanto o professor quanto os demais educadores que formam a equipa educativa são partes ativas no processo de intervenção que busca uma escola que atenda a diversidade de sujeitos, garantindo que todos aprendam e participem da comunidade escolar, respeitando e valorizando as diferenças entre eles. Os professores precisam estar preparados para atuar a favor da construção de sociedades mais democráticas e de uma escola inclusiva e emancipatória. González-Gil e Martín (2011) ressaltam que o professor é fundamental na reconstrução da escola que almeja ser inclusiva e para isto é necessário que estes professores estejam formados na perspectiva deste novo paradigma mais justo e igualitário, para que através dele possa exercer as mudanças e reformas que se fazem necessário. Essa formação de professores para inclusão implica o desenvolvimento de estratégias formativas que permitam ao professor o domínio das suas emoções e uma resposta adequada às demandas com que se depara (Lourenço & Leite, 2015).

Estas autoras (2015) defendem que as respostas adequadas a nível educativo dependem não apenas do conhecimento do professor sobre a problemática envolvida, mas também do seu conhecimento e experiência de estratégias de gestão de turmas heterogêneas e, assim, podemos dizer que a inclusão de alunos com PEA, depende do conhecimento do professor sobre as temáticas tanto da Inclusão como da PEA.

Aiscow et al. (2016) concluíram que ouvir as opiniões dos alunos traz benefícios tão significativos quanto responder à diversidade, e traz ao professor um desafio que é a capacidade de envolver os alunos, para além de compartilhar práticas pedagógicas. Assim perceberam que:

- i. Os pontos de vistas dos alunos ajudam a sensibilizar mais sobre a diversidade, organização e aprendizagem na escola, e que é preciso

estar apto a desenvolver essa escuta; ii. engajar-se com a opinião dos outros estimula a discussão; iii. as diferenças estimulam pensamentos novos e encorajam desenvolvimento de práticas mais inclusivas; a colaboração entre professores é necessária, bem como a flexibilidade organizacional e o apoio mútuo; iv. aprender com as diferenças provavelmente será um desafio ao status quo dentro de uma escola, e é preciso estar preparado para apoios, incentivos e criação de um clima de trabalho que supere turbulências (p.48).

Fuentes e Ortega (2012) afirmam que a formação inicial de professores apresenta dilemas e que a formação continuada é um fator fundamental e um indicador de qualidade do sistema educativo. Glat e Pletsch (2010) explicam, referindo-se às universidades Brasileiras que formam professores, que as linhas de ação da formação devem acontecer em âmbito inicial e continuado, e que outra esfera importante de responsabilidade da universidade é a pesquisa. Para além disso, reforçam que a parceria entre pesquisador e os agentes do campo é que torna possível a construção de uma teoria aplicável, tendo em conta a realidade particular de cada contexto escolar.

González e Martín (2011) explicam que, na perspectiva da inclusão, não são os alunos que precisam se adaptar à escola, e sim, o contrário, a escola precisa se moldar às necessidades do aluno para que estes possam usufruir do objetivo de plena participação e aprendizagem. Eles também salientam que cada escola caminha num ritmo e que este é um processo contínuo que demanda avaliações e remodelações constantes que estejam genuinamente apresentando uma identidade inclusiva. O avanço na inclusão, portanto, solicita avaliação frequente para que se identifiquem, e posteriormente ultrapassem e reparem, as barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem e a participação efetiva de todos, que é o princípio da educação inclusiva.

Aisncow et al (2011) assinalam que, para promover práticas inclusivas, é necessário mobilizar recursos, referindo que a diferença, inerente aos alunos, deve ser utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem, que os profissionais devem desenvolver recursos para apoiarem a participação e a aprendizagem e que os recursos das escolas devem ser distribuídos de forma justa, contribuindo para apoiar a inclusão de

todos os alunos. Ainda assim, Glat e Plestsh (2010) compreendem que a principal barreira para o processo de inclusão escolar é o despreparo dos professores e demais agentes educacionais, que não estão aptos a lidar com alunos com NEE na complexidade cotidiana de uma classe regular, logo estes alunos estão matriculados e frequentando a escola regular, mas não estão efetivamente se beneficiando de uma educação de qualidade. No entanto para que esse processo aconteça é necessária cooperação e conscientização de todos os envolvidos: esfera pública, família, professores, demais agentes educativos, outros especialistas (Silva et al, 2019; Silva & Lopes, 2019).

No Brasil, já foi reconhecido que os cursos de graduação que formam professores não oferecem suporte no que diz respeito às políticas de inclusão, tanto Pedagogia como demais licenciaturas, sendo raras as disciplinas voltadas a educação inclusiva ou específicas para alunos com necessidades educativas especiais (Glat & Plestsh, 2010). Mas uma escola que almeja acolher e atender a diversidade de estudantes precisa contar com educadores preparados. Uma formação que não tenha como princípio a inclusão educacional pode levar os profissionais a não se sentirem seguros para o exercício de práticas pedagógicas inclusivas. Silva et al (2019) expressa o quão importante é a ênfase nesta temática para eliminar a ansiedade e insegurança que os professores sentem quando encontram um aluno com PEA na sala de aula, e identifica ainda que um professor com formação continuada, teórica e prática, é um facilitador na inclusão destas crianças.

A carência de formação relativa à inclusão que é apontada pelos professores tem sido estudada através do levantamento e análise de necessidades formativas nesta área. Lourenço (2019) salienta a ambiguidade e polissemia do termo “necessidades de formação”, que acaba por permitir entendimentos diversos. No entanto existe consenso sobre a importância dessa análise para a orientação da formação.

É relativamente fácil acordamos em aceitar que o conhecimento das necessidades dos (e, sobretudo, pelos) formados é uma condição importante da eficácia da formação, que deve haver um ajustamento da formação às necessidades sociais e individuais (muitas vezes opostas ou contraditórias), e que deve existir uma preocupação de rigor com o diagnóstico nas intervenções que se fazem no domínio da formação (Rodrigues, 2002, p.02).

Portanto, identificar as necessidades de formação de professores envolve decifrar os diferentes conceitos que lhe estão associados. Considerando as necessidades de formação como algo que se evidencia através das carências resultantes da prática pedagógica, então as necessidades de formação contínua são perspectivadas por quem as avalia como objetivas, evidentes e de fácil identificação. Mas se considerarmos também os interesses próprios dos professores frente ao ensino, “passam a ser entendidas como ‘realidades’ subjectivas, mutáveis e dinâmicas” (Estrela, M., Madureira, I., & Leite, T. , 1999).

Para efeitos desta pesquisa, que se foca na inclusão de alunos com PEA, utilizamos o amplo conceito de necessidade de formação utilizado por Madureira e Leite (1999) a partir de Montero-Mesa (1990), que define necessidade de formação como o “conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores no desenvolvimento do processo pedagógico” (citada em Madureira & Leite, 1999, p. 32). Nesta aceção, as necessidades de formação são essencialmente subjetivas, sendo apreendidas a partir da expressão dos sujeitos.

Entre as técnicas comumente utilizadas na análise de necessidades de formação, encontra-se a entrevista. Esta é pertinente quando se busca revelar sentimentos, determinar causas e descobrir soluções (Estrela, M., Madureira, I., & Leite, T. ., 1999). Segundo as autoras citadas, identificar necessidades com base na reflexão do docente sobre sua prática ainda é um campo pouco explorado, mas com incontestável potencialidade, visto que perceber e compreender as perspetivas dos professores é um aspeto relevante na identificação e análise das necessidades de formação. Por outro lado, nem todas as necessidades de formação são conscientes (Rodrigues & Esteves, 1996) e por isso a inferência tem um papel relevante nessa análise.

Para além da entrevista, outras técnicas podem ser usadas para captar necessidades de formação: os diários do professor e os incidentes significativos (Estrela, M., Madureira, I., & Leite, T. ., 1999). Segundo Lourenço (2019), a credibilidade da análise de necessidades de formação é tanto maior quanto mais fontes de informação forem utilizadas e trianguladas, uma vez que o confronto dos resultados das diferentes fontes e técnicas permite obter uma perspetiva mais aprofundada,

Estrela, M., Madureira, I., & Leite, T. (1999) realizaram a análise de necessidades recorrendo a diferentes técnicas: entrevistas, diários do professor e incidentes significativos. No que se refere aos resultados da análise de necessidades de formação relativa à inclusão de alunos com NEE, as autoras concluem que a maior parte é expressa em preocupações com as disposições legais face à inclusão (41,45%) evidenciando-se também dificuldades na prática pedagógica em tramas com alunos com NEE (28,4%). Estas últimas dizem respeito com problemas na organização de atividades diferenciadas, na gestão do tempo de atenção aos alunos de forma equitativa, de planificação para grupos heterogéneos e de ainda aspetos motivacionais e disciplinares. De forma menos relevante, surgem as carências de formação percebidas pelos docentes e os seus desejos expressos sobre temáticas relativas à inclusão. Estes resultados indiciam que a consciência das necessidades de formação nem sempre é clara para os próprios e, por isso, é necessário que a sua identificação seja realizada de forma indireta, através da explicitação de preocupações e dificuldades na prática pedagógica.

Por sua vez, Lourenço (2019) debruçou-se sobre as necessidades de formação de professores para a inclusão de alunos com PEA, através de análise documental, entrevistas e observações em sala de aula. Os vários anos passados entre o estudo anterior e este mostram que os professores têm atualmente maior consciência da formação de que necessitam para a inclusão destes alunos, explicitando necessidades ao nível do conhecimento sobre as PEA, sobre processos de intervenção em sala de aula (estratégias de intervenção, adaptação de materiais), sobre relação pedagógica (relacionar-se com as crianças com PEA, controlar e regular o seu comportamento) e sobre formas de avaliação. Inquiridos também sobre as necessidades de formação dos professores do ensino regular para a inclusão de alunos com PEA, os docentes de Educação Especial que trabalham com os professores inquiridos concordam com as necessidades de formação por eles expressas, acrescentando a necessidade de saberem elaborar adaptações curriculares e de terem mais conhecimentos sobre comunicação e desenvolvimento da linguagem. A sintonia entre as necessidades formativas percebidas pelos professores do ensino regular e pelos docentes de Educação Especial que com eles trabalham dão consistência a este levantamento de necessidades.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.1. Definição da problemática e questões orientadoras do estudo

De acordo com os princípios da inclusão escolar, crianças com necessidades educativas especiais têm direito a uma educação de qualidade, além de terem as suas especificidades respeitadas e valorizadas. Uma escola inclusiva é aquela que está preparada para receber a todos, sem distinções, respeitando cada criança e reconhecendo suas individualidades próprias como valores, e suprimindo as necessidades advindas de tais características.

Verificado no último Censo, no Brasil, cerca de $\frac{1}{4}$ da população apresenta algum tipo de deficiência, ou seja, uma parcela significativa, sendo portanto necessário e positivo que haja legislação que garanta os direitos das pessoas com deficiência. Como referimos anteriormente, o Brasil possui uma vasta legislação neste sentido, o que é um avanço, no entanto ainda é necessário que se efetive as práticas de acordo com o que a legislação já garante.

Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo são consideradas, no Brasil, pessoas com deficiência, portanto, estão incluídas em todo documento legislativo que abrange pessoas com deficiência. No âmbito da educação, estão incluídas nas pessoas com necessidades educativas especiais.

De acordo com a legislação e com a realidade, essas crianças estão inseridas na escola regular. E têm direito de ter acesso e igualdade de oportunidades que o sistema educacional deve oferecer.

É fundamental que todos os agentes educacionais estejam cientes e preparados para receber as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Assim sendo, os professores, responsáveis diretos por garantir a educação das crianças, precisam compreender esses sujeitos, que como todas as outras crianças, têm direito de terem suas necessidades e especificidades respeitadas, sem exclusão e discriminação que possam diminuí-los na sua característica humana. Além disso, possuem direito de acesso,

participação e aprendizagem junto com seus pares, evitando atitudes segregacionista, que surgem decorrentes de pensamentos excludentes e preconceituosos.

Assim sendo, a formação do professor, para atuar de forma a atender os preceitos da educação e da escola inclusiva, é condição primordial para o atendimento da criança com Perturbação do Espectro do Autismo, bem como de todas as crianças que possuem necessidades educativas especiais.

Neste sentido, para este estudo foram levantadas as seguintes questões orientadoras:

- Que concepções têm os professores sobre a inclusão de crianças com PEA nas escolas regulares?
- Que dificuldades e problemas enfrentam os professores devido à inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares?
- Que formação tiveram os professores sobre necessidades educativas especiais e PEA em particular?
- Que expectativas e desejos têm os professores relativamente à formação contínua para inclusão de crianças com PEA?
- Qual modalidade de formação contínua que os professores consideram mais adequada?

3.2. Objetivos, natureza e desenho do estudo:

Tendo em vista as questões orientadoras, os seguintes objetivos foram traçados:

- Conhecer as percepções dos professores sobre a inclusão de crianças com PEA em escolas regulares.
- Identificar as dificuldades vividas pelos professores decorrentes da inclusão de crianças com PEA
- Verificar se os professores consideram que tiveram formação para atuar na educação inclusiva e em PEA especificadamente.
- Verificar as expectativas dos professores em relação a formação contínua em PEA

- Perceber se há necessidade de formação contínua para melhorar as práticas pedagógicas inclusivas.

Considerando as questões e objetivos estabelecidos, este estudo recorre a uma metodologia qualitativa com base em entrevistas, integrando-se no paradigma interpretativo.

O paradigma interpretativo ou construtivista procura apreender a realidade do ponto de vista dos sujeitos, entendidos aqui como “construtores de sentido” (Coutinho, 2011, p, 17). Este paradigma pressupõe uma abordagem metodológica qualitativa que se caracteriza, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) por: (i) ter como fonte de dados o ambiente natural; (ii) ser descritiva; (iii) incidir no processo e não apenas nos resultados, (iv) analisar os dados de forma indutiva e (v) dar especial importância ao significado que os indivíduos dão aos fenômenos e situações. Os estudos qualitativos são situacionais e particulares e os seus resultados não podem ser generalizados, uma vez que, como refere Coutinho (2011, p. 27, com base em Pacheco, 1993), “numa investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos, mas a riqueza da diversidade individual”.

3.3. Caracterização do contexto e participantes

O estudo foi realizado no Estado do Rio de Janeiro, abrangendo professores que atuam no primeiro e segundo ciclo, em escolas das redes pública e privada situadas em dois municípios: Niterói e Maricá.

É importante destacar que, no Brasil, as professoras que atuam até ao quinto ano do ensino fundamental, denominado Ensino Fundamental I, podem ter o título de professor oriundo dos seguintes cursos: Curso Normal, obtido através do curso Secundário de Formação de Professores; Licenciatura em Pedagogia, obtido em instituições de Nível Superior, e ainda do curso Tecnólogo de Formação de Professores, obtido também em instituições de Nível Superior.

Caracterização das docentes

Docente PA: Professora, com 44 anos de idade, há 15 anos formada pelo curso secundário de formação de professores. Além deste, possui licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e cursos complementares de formação continuada, que são oferecidos pela Secretaria de Educação. Atua na rede pública de ensino. Possui experiência como professora regente e como professora de apoio.

Docente PB: Professora, com 54 anos de idade, há 10 anos formada pelo curso secundário de formação de professores. Além deste, possui a licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal Fluminense, Pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e cursos de curta duração de Braille, Língua de sinais (LIBRAS), PEA e Materiais Didáticos Acessíveis. Atua na rede pública de ensino. Possui experiência como professora regente e como professora de apoio.

Docente PC: Professora, com 45 anos de idade, há 20 anos formada pelo curso secundário de formação de professores. Além deste, possui licenciatura em Letras (português-literatura), pela Universidade Federal Fluminense, Pós-graduação *latu sensu* em Neurociência Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes, cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação e cursa a licenciatura em pedagogia, pela Universidade Federal Fluminense. Atua na rede pública de ensino. Possui experiência como professora regente.

Docente PD: Professora, com 36 anos de idade, há 12 anos formada pelo curso secundário de formação de professores. Além deste, possui licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia. Atua na rede privada de ensino. Possui experiência como professora regente.

Docente PE: Professora, com 57 anos de idade, há 20 anos formada pelo curso secundário de formação de professores. Além deste, possui Licenciatura em Letras e Pós-graduação

em Educação Inclusiva. Atua na rede privada de ensino. Possui experiência como professora regente e professora de apoio.

Docente PF: Professora, com 38 anos de idade, há 20 anos formada pelo curso secundário de formação de professores. Além deste, possui a licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e cursos de curta duração promovidos pela Secretaria de Educação. Atua na rede pública de ensino. Possui experiência como professora regente e professora de apoio.

Docente PG: Professora, com 30 anos de idade, há 03 anos formada pelo curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal Fluminense. Atua na rede pública de ensino. Possui experiência como professora regente e professora de apoio.

Docente PH: Professora, com 33 anos de idade, há 11 anos formada pelo curso de Pedagogia. Além deste, possui Pós-graduação em Neurociência Pedagógica e cursos de curta duração promovidos pela Secretaria de Educação. Atua na rede pública de ensino. Possui experiência como professora regente e professora de apoio.

Em síntese, foram entrevistadas 8 docentes, todas do gênero feminino. Seis professoras trabalham na rede pública e duas na rede privada. Estas docentes têm entre 30 e 57 anos de idade e entre 3 e 20 anos de serviço, encontrando-se portanto em diferentes fases da carreira. Todas são detentoras de uma licenciatura na área da Educação e algumas têm cursos de pós-graduação. A maior parte frequentou cursos de formação contínua, de maior ou menor duração.

3.4. Técnica de recolha e análise

As técnicas de recolha de dados foram a entrevista e a análise documental. Com efeito, para este estudo foram analisados documentos legislativos e publicações científicas que ajudaram a especificar o contexto, e para além disto, foram realizadas entrevistas, indo de acordo com Afonso (2015): “no que respeita a recolha de dados, as

técnicas mais frequentemente utilizadas são a pesquisa documental, o inquérito por questionário e a entrevista...” (p.63).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.134), “uma entrevista é consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma dessas pessoas com o objetivo de obter informação”.

As entrevistas variam em grau de estruturação. Neste estudo, a entrevista foi realizada de forma semiestruturada, e com os objetivos descritos por Coutinho (2011): “explicar os pontos de vista dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (p.291).

O Guião de entrevista (anexo A) foi elaborado tendo como base três grandes temas: Inclusão, Perturbação do Espectro do Autismo e Formação.

As entrevistas não puderam ser realizadas presencialmente, devido às restrições provenientes da situação pandêmica do momento, então foram realizadas através da plataforma digital zoom, em horários combinados com as professoras. Foram gravadas, com ciência e autorização, e posteriormente transcritas (anexo B) e sujeitas a análise de conteúdo.

No processo da análise de conteúdo é necessário desmontar o discurso, recortando-o em unidades e reagrupando-as novamente, atribuindo-lhes significações que possam fornecer uma visão organizada, sistemática e significativa. A primeira etapa foi a transcrição de todas as entrevistas, seguida de uma leitura flutuante, que permite a apreensão global e o levantamento de hipóteses (Bardin, 2008). A segunda etapa iniciou-se com a redução de dados por recorte. Para este estudo, considerou-se toda a entrevista como unidade de contexto; o elemento mínimo com sentido completo como unidade de registo (podendo ser uma frase, parte de uma frase ou mais do que uma frase que exprimam uma ideia; e a própria unidade de registo como unidade de enumeração. Esta fase foi feita de forma individual para cada entrevista, mas sempre que possível (isto é, sempre que a ideia foi a mesma) usou-se o indicador já definido em entrevistas anteriores.

Após o recorte da entrevista em unidades de registo e o seu agrupamento em indicadores, recorreu-se à categorização, operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento analógico (Esteves, 2006).

Os procedimentos adotados foram de abordagem mista, dedutivas e indutivas, visto que se originaram de um quadro de referência prévia, que foram os temas anteriormente definidos no guião de entrevistas. Entretanto, as categorias e subcategorias foram originadas a partir dos discursos analisados.

Os resultados da análise serão apresentados no capítulo três. A grelha completa da análise de conteúdo encontra-se no anexo C (1º fase) e no anexo D (2º fase).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

O resultado da análise de conteúdo das entrevistas, como podemos observar, revela três temas principais: Inclusão, Perturbação do Espectro do Autismo e Formação, conforme apresentado na tabela 4. A análise de conteúdo completa encontra-se em anexo 3.

Tabela 4

Temas, categorias e subcategorias das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategoria	UR/SC
Inclusão	Concessão de inclusão	Escola para todos	11
		Princípios da inclusão	21
	Posição face à inclusão	Concordância	17
		Ambiguidade	1
		Condições para a inclusão	47
	Fatores facilitadores	Formação	8
		Colaboração entre agentes educativos	21
		Atitudes positivas	5
	Constrangimentos	Insuficiência da formação	6
		Políticas educativas e processos de ensino	10
Pandemia		2	
Barreiras Arquitetônicas		4	
Atitudes negativas		5	
PEA	Concessão de PEA	Características das crianças com PEA	38
		Necessidades especiais das crianças com PEA	27
	Requisitos para o ensino de alunos com PEA	Atitudes necessárias ao ensino de crianças com PEA	3
		Necessidade de formação dos professores nesta área	8
		Experiência com alunos com PEA	16
	Dúvidas face à PEA	Prática Pedagógica	10
		Conhecimento	3
	Processos educativos facilitadores	Colaboração entre agentes educativos	10
		Estratégias e recursos	16
		Condições da escola	4
Constrangimentos na escola e no ensino	Dificuldades no processo pedagógico	3	
	Professor de apoio	7	
	Barreiras físicas e sociais	2	
Formação	Formação Inicial	Fatores dificultadores	16
	Formação Contínua	Formações realizadas	13
		Motivações	21
		Relevância da formação em PEA	2
		Conteúdo da formação	7
		Papel da pesquisa	4
		Formações adaptada aos contextos	7

Nota: Tabela criada pela autora, com detalhes de entrevistas.

Cada um destes temas será apresentado individualmente, incluindo os indicadores relativos às diferentes subcategorias.

4.1. Inclusão

As categorias, subcategorias e indicadores que compõem o primeiro tema principal (Inclusão) estão apresentados na tabela 5.

Tabela 5

Categorias, subcategorias e indicadores de Inclusão

Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind
Conceção de inclusão	Escola para todos	Inclusão como aceitação de todos os alunos	2PA,1PB,2PC, 1PE, 1PF
		Inclusão da diversidade dos alunos	1PA
		Inclusão como abrangência da diversidade num espaço único.	1PD, 1PG
		Escola como caminho para Inclusão	1PF
	Princípios da inclusão	Inclusão como desafio	3PD, 4PF, 4PG, 1PH
		Inclusão como direito	4PF, 1PG
		Inclusão como respeito pelas diferenças	2PF
		Polissemia do termo inclusão	1PC, 1PF
Posição face à inclusão	Concordância	Concordância com a inclusão de alunos com NEE	1PA,2PB,3PC
		Concordância com a Inclusão.	4PE,1PF,1PG, 5PH
	Ambiguidade	Existência de exceções para inclusão na escola regular	1PH
	Condições para a inclusão	Necessidade de apoio para a inclusão de alunos com NEE	1PA
		Necessidade de formação para a inclusão de alunos com NEE	1PA,4PB, 2PE, 1PF, 2PH
		Importância dos professores de apoio quando há alunos com NEE na turma	3PA,3PB
		Necessidade de adaptações para inclusão de alunos com NEE	1PB, 1PC, 3PD, 1PE, 3PF, 2PG, 4PH
		Necessidade de diferenciação pedagógica com alunos com a mesma problemática	2PC, 1PD
		Necessidade de Sala de Recurso Multifuncional para inclusão de crianças com NEE.	1PC, 1PH

		Necessidade de envolvimento da família no processo de inclusão	2PC, 1PD, 1PF, 1PH
		Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	1PC, 1PF, 1PH
		Direito de Acesso a matrícula na Escola pública	1PF
		Necessidade de intérprete para crianças surdas	1PH
Fatores facilitadores	Formação	A formação como fator facilitador	1PA,1PC, 2PE, 1PF, 1PH
		Importância de Formação voltada a prática	1PE
		Informação como facilitador	1PF
	Colaboração entre agentes educativos	O professor de apoio como fator facilitador	1PA,1PB, 1PC, 1PG, 1PH
		Trabalho em conjunto com prof.de apoio	2PB, 1PD, 1PF
		Diálogo entre agentes educativos como facilitador	2PF
		Acessibilidade como facilitador	2PB,1PF, 1PG, 1PH
		Desenvolvimento da autonomia dos alunos com PEA na Escola Pública	1PG
		Material pedagógico como facilitador	1PB,1PC
		Sala de Recurso Multifuncional como facilitador	1PC
	Rede de apoio para a criança como facilitador	1PG	
	Atitudes positivas	Respeito pelas diferenças como facilitador	1PE
		Valorização das pessoas com NEE	2PF
		Individualidade de cada criança com PEA	2PB
Constrangimentos	Insuficiência dos professores de apoio	Falta de professores de apoio como fator dificultador	1PA,2PC
		Dificuldade no horário de apoio	4PC
		Sentimento de preocupação em relação à falta de professores de apoio.	2PC
	Insuficiência da formação	Falta de formação em NEE	1PA,1PC
		Formações muito curtas	1PA
		Falta de informação como dificultador	1PF
		Possibilidade de especialização	1PA
		Dificuldade em frequentar uma especialização	1PE
	Políticas educativas e	Dificuldades da Escola Pública	2PB, 2PC, 1PF, 1PH
		Falta de políticas públicas favoráveis como dificultador	1PH
		Excesso de funções como dificultador	1PF
	Processos de ensino	Organização do Tempo como dificultador	1PD
		Modelo tradicional de Ensino como dificultador	1PD
	Pandemia	Atraso na avaliação diagnóstica das crianças devido à pandemia	1PC, 1PD

	Barreiras Arquitetônicas	Falta de acessibilidade das instalações como dificultador	2PE
		Falta de acessibilidade como dificultador	1PF, 1PH
	Atitudes negativas	Preconceito como dificultador	1PF, 2PG
		Resistência como dificultador	1PF
		Envolvimento insuficiente da família como dificultador	1PH

Nota: Tabela criada pela autora para a temática inclusão.

Neste tema registra-se a opinião dos professores inquiridos acerca da inclusão, e para além disto quais os fatores que podem ser considerados facilitadores ou dificultadores do processo de inclusão das crianças com NEE na escola regular.

Relativamente à conceção de inclusão é exposta a importância de uma escola para todos, reforçando a aceitação da ampla variedade de alunos, sem exceções:

Eu entendo, como a própria palavra já diz, você incluir, receber todos, de uma maneira geral (PA).

Inclusão é a participação efetiva de todos os alunos, independentemente de sua origem, classe social, etnia, na escola, participação efetiva de forma democrática (PC).

O Brasil já avançou muito. Hoje temos mais consciência e muito mais alunos com deficiências matriculados na escola (PF).

No sentido do que foi dito pelas docentes, Leite e Madureira (2003) afirmam que, tendo também como preocupação fundamental a educação de todos os alunos, a perspectiva que preconiza uma escola inclusiva abrange, no entanto, não apenas aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, mas também todos os que provêm de contextos étnico-culturais diferentes.

Reafirmando a proposta de uma escola inclusiva também foi lembrada e valorizada a diversidade de alunos num espaço único:

Foi difícil saber “Coloca numa escola própria para cada necessidade? Coloca todo mundo junto? O quê que faz?” (PG).

Entendo por inclusão inserir as mais variadas formas de necessidades numa mesma atividade, num mesmo modelo de ensino, num mesmo espaço. Acho que é mais ou menos por aí (PD).

Traduzindo a importância da escola na transformação e efetivação de uma sociedade que almeja ser inclusiva, uma professora refere:

E a escola tem o poder, através dessas relações estruturadas, dessa sistematização do conhecimento, buscar caminhos para que essa adequação e adaptação sejam feitas (PF).

Em resumo, as entrevistadas acreditam que a escola inclusiva é aquela que aceita todas as crianças, independentemente de qualquer especificidade. E sendo a escola reflexo da sociedade, serve como impulso para construção de um mundo onde não exista nenhum tipo de exclusão. Segundo Sasaki (2005) a inclusão consiste em adequar sistemas excludentes e eliminar fatores que excluem pessoas, reforçando ainda que este é um processo contínuo e que envolve a sociedade, que deve acolher todos, independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana.

No que se relaciona com os princípios da Inclusão, as entrevistadas foram firmes em enfatizar que a inclusão ainda é um desafio:

Por fim, agora a gente tem colocado as crianças nas escolas regulares e aí vem outros desafios, tornando essa questão do que de fato é inclusão bem complexa (PG).

A inclusão é inicialmente um desafio, porque você fala de inclusão partindo de um pressuposto que alguém está fora desse contexto. Dentro e fora da escola (PF).

É uma estrada que nós começamos a caminhar com muita ideia, muita teoria, mas que na verdade na prática é muito imatura, ainda tem muito que florescer para que possa realmente esse objetivo do incluir, de proporcionar essa inclusão (PD).

Conforme abordado na fundamentação teórica, uma ampla variedade de leis garante a inclusão como direito, aspecto que é reconhecido pelas entrevistadas:

Em muitos lugares, a gente pode dizer que ela existe, por lei, mas ela ainda é um exercício de luta. A gente está nesse momento de construção da lei para virar inclusão (PF).

Essa questão da inclusão para mim é toda essa questão, tanto incluir a criança no que ela tem direito de ter, e eu vou defender aqui a escola pública de qualidade, e ela tem que ter esses direitos garantidos, claro dentro de suas necessidades, da forma como ele consegue acessar aqueles conhecimentos (PG).

Sobre a dificuldade em conceituar a Inclusão, as entrevistadas confirmam, conforme referenciado no enquadramento teórico, a polissemia do termo Inclusão:

Inclusão para mim é uma palavra muito ampla e genérica (PC).

A gente fala de inclusão não é só focado na educação (PF).

Uma das docentes salienta que a inclusão diz respeito exatamente a aceitar e valorizar cada indivíduo com suas características próprias, sem utilizar de comparações a padrões estabelecidos:

A inclusão do modo geral, a meu ver, é respeitar o sujeito como ele é, e não pensar que ele deve ser comparado com os demais (PF).

No que se refere à posição das docentes face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola regular, as entrevistadas referem que concordam:

Mas incluída numa turma regular, com as adequações corretas, eu acho que funciona (PG).

Eu acho muito justo que essas crianças não fiquem à margem, que elas participem sim do dia a dia da escola, do cotidiano escolar (PA).

O Brasil ainda está no processo de inclusão. A inclusão tem que existir para não haver exclusão. Eu acho que é importantíssima (PB).

Ainda assim, uma docente demonstrou certa ambiguidade, indo contra o princípio da inclusão de todos:

Eu sou completamente a favor, porém existem casos e casos. Mas de modo geral, como autistas por exemplo, eu sou completamente a favor (1PH)

Quanto à posição face à inclusão, foi possível listar um número maior de indicadores (n10) pois, segundo as entrevistadas, existem várias condições para se efetivar a inclusão. Levando em conta o número de unidades de registo, as entrevistadas salientam a necessidade formação e a necessidade de adaptações.

A inclusão numa turma regular é promissora, mas com suporte, orientação, respeitando o tempo do aluno e a demanda do profissional que está ali regendo a turma (PF).

Eu trabalho numa escola realmente inclusiva. Todas as atividades são voltadas com as devidas adaptações de acordo com o caso de cada um, porque a gente tem que ter ali um olhar específico. Eu tenho sorte de trabalhar numa escola realmente inclusiva. Essa escola desde que existe, há 28 anos, ela é inclusiva, então hoje em dia, mais ainda (PE).

Também para muitos professores ainda nunca tiveram contato com esse processo de inclusão então tem que ter a formação continuada para ele receber esses alunos (PB).

É uma realidade, que eu já vivenciei, a gente não está tão preparada enquanto profissional da educação, para receber estes alunos na sala de aula. Nós às vezes nos pegamos em situações complicadas, sem saber

como lidar. Há necessidade de um preparo, de um preparo com antecedência até, para poder lidar com essas situações (PA).

A necessidade de envolvimento familiar é também valorizada pelas entrevistadas:

Mas isso tem que ter um investimento de ambos os lados: trabalho de família e escola (PF).

A inclusão precisa ser melhor trabalhada como um todo. E não adianta só a nossa visão como profissional, tem que ser para toda comunidade, todos os envolvidos no processo, para os pais (PD).

A gente tenta uma parceria com a família para atender a criança da melhor maneira possível: saber o que a família tem a dizer (PC).

Também merece destaque a percepção da necessidade de acompanhamento multidisciplinar:

Assistência médica, em alguns casos medicação, terapias, esporte (PH).

Existe uma diferença brusca entre os pais que buscam atendimentos extras e os que deixam de escanteio (PF).

Outra necessidade recorrente na fala das entrevistadas diz respeito aos professores de apoio:

E tem que ter o professor mediador (PB).

Eu na época que tive alunos com necessidades especiais, eu tive três ou quatro, que na época tinham professoras de apoio. Então isso foi uma realidade desse ano. Depois desse tempo eu já observei e vivenciei que a realidade já está modificada, porque o número de alunos cresceu muito, começaram a surgir mais alunos na escola, e o número de professores não eram suficientes. E aí começaram a surgir mais problemas, como um professor para atender três ou quatro alunos, mas na época que eu tive

alunos especiais, eu tive essa sorte, vamos dizer assim, de ter um professor específico para cada um, e aí ficou bem mais facilitado o trabalho (PA).

Segundo Madureira e Leite (2003, p.98) “diferenciar significa, então, desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referências significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem. ” O facto de alunos com a mesma problemática apresentarem NEE diferentes fez com que duas professoras refletissem sobre a necessidade de diferenciação pedagógica:

Acho que se eles fossem mais provocados, se tivesse algo voltado mais para eles, do que faz sentido para cada um deles, porque não posso nem colocar no mesmo prato, usar para eles. Cada um precisava de algo diferente (PD).

Mas no ano retrasado eu tinha dois alunos com TEA, e uma professora de apoio para atender os dois. Um já estava na turma desde o 1º ano, o outro entrou no 2º ano. Um já sabia ler e escrever, o outro chegou na escola sem saber ler e escrever ainda, então eles estavam em momentos completamente diferentes (PC).

No que diz respeito a Sala de Recursos Multifuncional para inclusão de crianças com NEE duas entrevistadas apontam-na como necessária ao processo de inclusão:

(.) sala de recurso multifuncional, o atendimento na sala de recurso (.) (PC).

(.) deles terem atendimento na sala de recursos na escola, que também é muito importante, duas ou três vezes por semana (.) (PH).

Especificamente sobre a necessidade de intérprete para crianças surdas, apenas uma professora elucida, diante sua realidade profissional:

(.) pelo fato de eu ter alunos surdos, e uma intérprete em sala, que me ajuda muito, até no meu diálogo pois eu não domino totalmente a LIBRAS¹ (.) (PH).

Outra professora enfatiza a necessidade de apoio para alunos com NEE:

Mas também acho que a gente precisa ter um apoio para que realmente isso aconteça, e a gente consiga lidar com essas crianças (PA).

Outra questão abordada como condição para a inclusão tem a ver com o direito de acesso e matrícula:

Hoje a gente venceu a questão do acesso, pelo menos na escola pública. Na escola particular, eu acho que algumas vezes dificultam o acesso, de uma forma velada, mas acontece (PF).

No que diz respeito aos fatores facilitadores da inclusão, é possível especificar três itens principais: a formação, a colaboração entre os agentes educativos e as atitudes positivas praticadas no cotidiano.

Por sua vez, a formação é apontada pela maior parte dos docentes como um fator facilitador para inclusão:

Tem que ter uma formação voltada para inclusão (PE).

É uma realidade, que eu já vivenciei, a gente não está tão preparada enquanto profissional da educação, para receber estes alunos na sala de aula. Nós às vezes nos pegamos em situações complicadas, sem saber como lidar. Há necessidade de um preparo, de um preparo com antecedência até, para poder lidar com essas situações (PA).

¹ Linguagem Brasileira de Sinais, também conhecida como LIBRAS.

Especificando um pouco mais a formação como fator facilitador, diante dos questionamentos que surgem no cotidiano escolar, uma docente explicita a importância da formação voltada a prática:

Uma coisa prática, prático mesmo, porque o professor fica muitas vezes: “O que eu faço? ”, “Como que eu trabalho? ”, “O que eu vou dar”, sabe? (PE).

Outra entrevistada aborda a questão de a formação facilitar o acesso a informações e ao conhecimento através das pesquisas, citando

(.) conhecimento, pesquisas de atendimentos extras (PF).

A segunda categoria explicita a colaboração entre os agentes educativos sendo os mais referidos pelas entrevistadas o professor de apoio. O trabalho em conjunto com estes agentes também foi pautado:

Outra questão que é um facilitador é ter um professor de apoio para cada aluno. Dependendo da deficiência do aluno até é possível que um professor atenda dois alunos, dependendo, é para aqueles casos que o aluno não tem tanta dificuldade, pode se locomover sozinho. Mas tem casos que são muito complicados (PA).

Facilitadores: o professor mediador, que é o professor de apoio (PC).

Facilitadores os profissionais de apoio, que fazem toda diferença, (PH).

Tem que ser um conjunto. Nós ainda temos muito a caminhar, mas dentro das nossas possibilidades, na escola onde trabalho como professora regente, nós trabalhamos e fazemos o melhor para essa inclusão acontecer, mesmo com as dificuldades (PB).

Não dá para viras as costas para aquele professor que está com o aluno incluído. É a hora que ele mais preciso de atenção, de troca, de sugestão de livros, de cursos (PF).

As entrevistadas ressaltam significativamente a acessibilidade como um facilitador da Inclusão:

(.) a acessibilidade é importantíssima (PB).

Quando a gente estrutura um espaço com rampa, acessibilidade física, a gente está falando de inclusão também (PF).

(.) a estrutura da escola, o transporte para que os alunos não deixem de ir para escola, porque as questões físicas também interferem na escola (PH).

O material pedagógico é também considerado pelas professoras como um fator facilitador:

Esse menino que não sabia ler estava numa turma no processo avançado de alfabetização, mas a gente teve o cuidado de fazer um material exclusivo para essa criança para fazer com que ela aprendesse a ler e escrever (PC).

Também material pedagógico (PB).

Os indicadores relacionados com a colaboração dos agentes educativos foram referidos apenas por alguns professores, ainda que a ideia que transmitem pareça compartilhada pelas entrevistadas em geral, uma vez que, no decorrer das entrevistas, demonstraram reconhecer a importância do: diálogo, desenvolvimento de autonomia, SRM, e rede de apoio.

Em relação à escola, facilitador: diálogo, parceria (PF).

Os facilitadores, quando temos assistência adequada funciona muito bem (PG).

As atitudes positivas fazem parte da terceira e última subcategoria que compõe os fatores facilitadores da inclusão, sendo referida por apenas três entrevistadas. As atitudes

positivas foram assinaladas em relação ao respeito pelas diferenças e à valorização das pessoas com NEE.

Facilitador seria as escolas se abrirem e olharem para os outros como se fossem iguais, como são (PE).

Das turmas que vivenciei eu sempre propus momentos em que eles fossem vistos, valorizados e protagonistas (PF).

Referentes à categoria dos constrangimentos face à inclusão, identificam-se sete subcategorias. A primeira retrata a insuficiência de professores de apoio, percebida em três indicadores: sentimento de preocupação em relação a falta destes, a falta do professor de apoio como dificultador e as dificuldades relativas ao horário de apoio:

E o que eu considero problemático, de dificuldade, é o número reduzido de professor de apoio, e às vezes a escola tem muitas crianças especiais e pouco professores de apoio para atender. Às vezes são cinco crianças numa turma e um professor de apoio, e cada criança com uma necessidade e a professora não consegue dá conta de tudo (PC).

Fatores que dificultam: falta de professor de apoio, é o número reduzido (PA). Essas crianças chegavam depois do restante da turma, porque tinha uma questão de logística com a professora de apoio, que chegava depois na escola porque ela não tinha horário de almoço e precisa chegar mais tarde na escola e sair mais cedo (PC).

A segunda subcategoria compreende a insuficiência da formação como constrangimento da inclusão, sendo reconhecida tanto a falta de formação e informação como também as formações muito curtas, que conseqüentemente não trariam a formação adequada:

E a ênfase de formação mais no professor de apoio do que no professor regente. O professor regente precisa obviamente de formação. O professor de

apoio e o professor regente têm que ter um trabalho de parceria. Não adianta só o professor de apoio ser o alvo da formação (PC).

Porque apesar de eles oferecerem formação, elas são curtas, e às vezes você não aprende. Não são assuntos que se aprenda de uma hora para outra ou em poucos dias (PA).

(.) questionamentos indevidos e inapropriados, que tem a ver com a falta de esclarecimento (PF).

Sobre as possibilidades de especialização, uma professora expressa que, já que as escolas não oferecem formação, poderia ser pré-requisito uma especialização para atuar com alunos com NEE:

Há necessidade de um estudo mais aprofundado, ou já quando é feito o concurso público para esse cargo, que se exija que o professor tenha especialização dentro da área (PA).

No entanto, outra entrevistada reflete sobre a dificuldade em frequentar uma especialização:

Até descobrir isso vai muito por conta própria do profissional, porque ter uma especialização está muito difícil hoje em dia (PE).

A subcategoria seguinte corresponde às políticas educativas e processos de ensino, e cinquenta por cento das entrevistadas criticam as dificuldades da escola pública, incluindo a falta de políticas públicas favoráveis como dificultador do processo:

Na rede particular a criança tem esses suportes. Na rede pública a inclusão é mais difícil por conta da questão financeira da família, e inclui o sistema de saúde, falta de laudo fechado, tratamento adequado (PH).

Ah sim, a gente faz todo esse movimento de inclusão. Eu faço. Mesmo com as dificuldades que a gente enfrenta na escola pública (PB).

Então essa demora de tomada de posição em relação a organização da escola por parte dos gestores da rede pública é grande (PC).

Eu falhei em muitos momentos, pela falta de estrutura (PF).

Foi também analisada a organização do tempo e o excesso de funções como dificultadores relativos aos processos de ensino:

(.) pelo excesso de trabalho, pela falta de auxílio constante (PF).

O tempo é corrido. É uma série de coisas que precisam ser mais bem elaboradas, mais bem pensadas (PD).

É interessante perceber que apenas uma entrevistada refere diretamente o modelo tradicional de ensino como dificultador:

Os dificultadores: o modelo tradicional de ensino (PD).

Consequência de uma época marcada por esta calamidade, a pandemia Covid-19 foi referida como constrangimento por duas professoras:

Sim, eu tento na medida do possível fazer com que a inclusão seja efetiva, mas nem sempre. Por exemplo, no ano passado eu tinha um aluno com uma suspeita de TEA, mas ele ainda estava sendo avaliado. E como a gente só está tendo aula remota, e aqui na rede de Niterói, foi de uma maneira bem limitada, simplesmente enviou apostilas aos alunos, pois não tinha nenhum contato com os alunos e muito pouco por WhatsApp e envio de vídeos, mas a gente não teve interação com os alunos. Então não deu para acompanhar essa avaliação, na verdade se está ainda. A mãe chegou a conversar comigo que os atendimentos foram interrompidos por conta da pandemia, e nada se efetivou, então estou de férias e não sei como se deu esse prosseguimento (PC).

Esse ano ainda não tenho alunos com necessidades especiais na minha sala, mas vou responder com base nos anos anteriores (PD).

As barreiras arquitetônicas surgem como uma subcategoria relacionada pelas entrevistadas com os constrangimentos da inclusão:

Dificultadores são além dessas barreiras humanas, as barreiras físicas, de estrutura, questões como rampa (PE).

(.) a estrutura da escola que não é adaptada. Numa escola que não tem elevador, o aluno não vai para sala (PH).

A sétima e última subcategoria dos fatores dificultadores é relativa as atitudes negativas, e inclui os preconceitos e a resistência ainda existentes na sociedade:

(.) resistência da família, da escola e de outros espaços (PF).

Quando determinados preconceitos aparecem na escola ou na sala de aula, isso também dificulta muito o trabalho, isso pode gerar danos, a longo prazo, muito complicado (PG).

Uma professora é específica e expressa como atitude negativa o envolvimento insuficiente da família:

E o comprometimento da família que deixa a responsabilidade toda para escola (PH).

Em síntese, as docentes concordam e entendem o desafio da inclusão como aceitação de todos os alunos. Destacam as adaptações como necessidade maior para a inclusão, bem como a formação e o envolvimento familiar. Percebem como facilitadores principais a formação e a colaboração do professor de apoio. Como constrangimentos predominam os relativos às medidas de política pública educativa, como a falta de professor de apoio, falta de formação e as dificuldades das escolares públicas, incluindo

falta de acessibilidade. Estes fatores facilitadores e os constrangimentos referenciados coincidem com os resultados da maior parte dos estudos nesta área (Rodrigues, 2006; Lourenço, 2019).

4.2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

O segundo tema principal refere-se à Perturbação do Espectro do Autismo, originando à grelha apresentada na tabela abaixo:

Tabela 6

Categorias, subcategorias e indicadores de PEA

Concessão de PEA	Características das crianças com PEA	Prevalência de rotinas	1PA, 2PB, 1PF
		Alterações sensitivas	1PA, 1PF
		Apego a determinados objetos	1PA
		Distúrbio alimentar	1PA
		Agressividade	1PA
		Problemas de sociabilidade	3PB, 1PE, 1PF, 1PG
		Déficit de concentração	3PB
		Alteração da linguagem	2PB, 1PF, 1PH
		Estereotípias	2PB, 2PF, 1PG
		Individualidade de cada criança com PEA	2PB, 2PC, 1PD, 1PF, 1PH
	Dificuldades de aprendizagem	3PG, 1PH	
	Necessidades especiais das crianças com PEA	Necessidade de adaptações para crianças com PEA	1PA, 1PC, 2PD, 1PE
		Necessidade de aceitação das crianças com PEA	2PA, 1PE, 1PF
		Necessidade de estratégias pedagógicas adequadas a cada caso	1PB
		Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	1PB, 2PC, 2PE
		Necessidade de envolvimento da família no processo de inclusão	2PC, 1PH
		Necessidade de professor de apoio	2PC
		Necessidade de Sala de Recurso Multifuncional,	3PC
		Garantia dos direitos das crianças com PEA	1PC, 1PF
Necessidade de supervisão constante de alguns alunos com PEA		1PF	
Necessidade de acolhimento da criança com PEA por toda Equipe		1PG	
Requisitos para o ensino	Atitudes necessárias ao	PEA como desafio	2PB
		Comprometimento como necessário para inclusão de crianças com PEA	1PE

de alunos com PEA	ensino de crianças com PEA	Sentimento de gratificação em relação ao trabalho com crianças com PEA	2PB
	Necessidade de formação dos professores nesta área	Necessidade de atualização em PEA	2PB, 1PC, 1PD, 1PG
		Necessidade de formação em PEA	1PB, 1PE
		Necessidade de repensar a alfabetização de crianças com PEA	1PC
	Experiência com alunos com PEA	Experiência indireta com PEA	1PA
		Algum conhecimento sobre PEA	1PA
		Alguma experiência com PEA	1PB, 4PC, 2PD, 3PF
Vários anos de experiências com PEA		2PE, 2PH	
Dúvidas face à PEA	Prática Pedagógica	Dúvidas na Prática pedagógica com crianças com PEA	3PA, 1PC, 2PD, 1PE, 1PG
		Prática pedagógica como desafio	1PA
		Incerteza em relação à evolução das crianças com PEA	1PH
	Conhecimento	Neurociência da Aprendizagem como dúvida em relação a PEA	1PB
		Etiologia como dúvida em relação a PEA	2PF
Processos educativos facilitadores	Colaboração entre agentes educativos	Trabalho em conjunto com o prof. de apoio	2PA, 2PC
		Importância dos professores de apoio quando há alunos com NEE na turma	1PD
		Importância de conhecer a informação dos vários técnicos e serviços	1PE
		Diálogo como estratégia para inclusão de crianças com PEA	4PG
	Estratégias e recursos	Avaliação Inicial como estratégia para inclusão escolar de alunos com PEA	3PC
		Envolvimento dos pares como estratégia para inclusão de crianças com PEA	3PA, 2PF
		Provocação como estratégia na prática pedagógica	1PD
		Ilhas de aprendizagem como estratégia para crianças com PEA	1PH
		Experimentação como estratégia na prática pedagógica	1PD
		Ludicidade como prática pedagógica para crianças com PEA	1PB, 1PD
		Material pedagógico como recurso	1PB, 1PD
		Afeto como essencial na prática pedagógica	1PB
	Condições da escola	Acessibilidade como facilitador	2PD
		Sala de Recurso Multifuncional como facilitador	2PD
	Constrangimentos na escola e no ensino	Dificuldades no processo pedagógico	Preocupação com integridade física
Sentimento de insegurança em relação ao trabalho			1PD
Dificuldade em encontrar as estratégias mais adequadas			1PD
Professor de apoio		Vínculo do aluno à professora de apoio	2PA

		Falta de professor de apoio como dificultador	1PC, 1PF
		Rotatividade de professores como dificultador	1PA
		Número elevado de alunos com NEEs com uma professora de apoio	1PA
	Barreiras físicas e sociais	Sociedade como excludente	1PE
		Barreira arquitetônica como dificultador	1PH

Nota: Tabela confeccionada pela autora para análise do tema PEA.

Como se percebe na tabela anterior, os inquiridos desenvolveram o tema referindo as suas concepções sobre a PEA, o que consideram requisitos para o ensino de alunos com PEA, as dúvidas que possuem face à PEA, os processos educativos que consideram facilitadores, bem como os que consideram constrangedores na escola e no ensino das crianças com PEA.

Quanto às concepções de PEA, as docentes reconheceram 10 características que podem estar presentes nos indivíduos com PEA. Em maior número, surgem-nos unidades de registo que descrevem particularidades de cada criança com PEA com quem contactaram:

Eu tive uma aluna, em 2014, que era uma criança do espectro do autismo, de muita gravidade, e ela simplesmente não falava com ninguém, nem em casa. Ela balbuciava. E era difícil lidar com ela porque simplesmente a gente não sabia o que a angustiava. E ela chorava Marli, em tempo integral, e em horário integral. Isso era um transtorno para essa menina e ela não ficava muito na sala de aula, porque ela não conseguia, ela não se encaixava naquele ambiente. Ela ficava agoniada, e começava a gritar, e se batia, se mordía o tempo todo, fazia mutilação o tempo todo, batia com a cabeça, puxava os cabelos. Ela passava por fases diferentes de automutilação. A gente precisava tirar ela da sala, mudar ela de ambiente, tentar outras estratégias. Ela chorava demais. A gente pensava: “O que está acontecendo com ela?” Era um trabalho muito difícil e angustiante, A gente via que ela estava angustiada e não conseguíamos fazer um trabalho efetivo com ela. Foi um dos trabalhos

mais difíceis que eu tive que fazer com criança. E por outro lado tinha dias que ela estava super bem. E às vezes ela chegava ao meu lado quando eu estava escrevendo e eu perguntava para ela: “Você quer escrever? Vem escrever comigo!” E ela pegava minha mão, Marli, e ia escrevendo, fazendo o traçado. Eu dizia: “Agora vamos escrever meu nome, já que você escreveu o seu.” E ela puxava a minha mão e fazia todo o movimento, parecia que eu estava fazendo uma psicografia. E eu pensava que aquela menina tinha algum conhecimento sobre a língua escrita, mas era algo muito difícil de atingir. Então essas peculiaridades do Transtorno do Espectro Autista você tem que saber a criança, para saber onde ela está se encaixando ali. Se ela é mais grave ou moderada, se tem questões só relacionada com a linguagem, se tem alguma comorbidade, se além do Transtorno autista se tem déficit de atenção. Isso tudo precisa ser visto (PC).

No geral tem que fazer a avaliação de cada um, porque cada um vai aparecer com um comportamento, uma hipersensibilidade diferenciada. No geral o que vejo é isso (PF).

Desde que entrei na rede pública eu trabalho com crianças especiais e com autista. É curioso que eles têm uma característica geral, mas na nossa prática pedagógica, e observando cada um, eles têm suas características próprias. Eles têm as características gerais do autismo, mas têm as características próprias (PB).

Os problemas de sociabilidade foram a segunda característica mais citada:

O que mais ressalta para mim é a questão do comportamento, que é característico, dificuldade de socialização (PG).

Mas o transtorno tem suas características próprias, tem que observar essas características: de afastamento, de isolamento (.) (PB).

Alterações da linguagem, estereotípias e prevalência de rotinas, seguem como as terceiras características observadas e citada pelas entrevistadas:

Tem uma série de hábitos e rotinas de comportamentos. Tem a importância da questão da rotina para a necessidade de ter uma autorregulação (PF).

O que eu pude observar dos alunos autistas: eles têm uma rotina, se saem da rotina ou se há algum transtorno na escola, alguma mudança ou modificação que atinja a rotina deles, eles sentem muito. Sentem muitas vezes ao ponto de terem crises, vamos dizer assim, ou ficarem alterados (PA).

Dificuldade no desenvolvimento da linguagem verbal (PB).

Tem os comportamentos repetitivos, e pensamentos repetitivos também. Pelo que lembro agora acho que é isso (PG).

As alterações sensitivas e dificuldade de aprendizagem também foram relatadas por duas docentes:

Além da rotina, percebi a questão do comportamento: alguns ficam muito agitados por questões de sons, barulhos muito altos (PA).

Fixação, para alguns a hiperacusia, a sensibilidade maior na questão auditiva, a questão do tato, paladar (PF).

Quando você explica as coisas tem de ser de forma mais simples (PG).

(.) existem os que têm cognitivo preservado e outros que não. Dependendo do aluno consegue acompanhar a turma, outros não conseguem, ou pelo cognitivo ou pela questão emocional deles. É uma área muito difícil de trabalhar, pelo menos para mim (PH).

Mencionada apenas por uma entrevistada, outras características foram percebidas: déficit de concentração, distúrbio alimentar e agressividade.

A segunda subcategoria deste tema é relativa às necessidades especiais das crianças com PEA. De acordo com as entrevistas, as professoras apontam necessidades descritas em dez indicadores. O indicador com maior número de referências refere-se à necessidade de adaptações para as crianças com PEA:

Nem tudo poderia ser adaptado, mas sempre que a gente podia fazer uma adaptação, as atividades que trabalhava com outros alunos, eu passava para elas. Se fosse atividade em folha, em livro, aquilo que fosse possível de adaptar (PA).

Na escola que eu trabalho por exemplo, em muitos momentos o aluno está ali na mesma sala, porque existe também a ideia de que não pode tirar do grupo. Mas às vezes está num momento totalmente diferente, e a criança está ali para cumprir algo que não tem necessidade. Está ali porque tem que estar igual a todos, no mesmo espaço, ouvindo explicações que não lhe cabem naquele momento (PD).

As atividades pedagógicas também são todas adaptadas de acordo com as necessidades. A gente também oferece outras ferramentas. Além da parte escrita, a gente oferece jogos, brincadeiras, o próprio computador auxilia na comunicação e nessa interação com a turma e com todos os profissionais da escola. Então a gente tem um olhar diferenciado com todas as adaptações necessárias e as ferramentas que a gente tem para eles participarem cada vez mais (PE).

Os indicadores subsequentes com maior número de referências dizem respeito à necessidade de aceitação das crianças com PEA e à necessidade de acompanhamento multidisciplinar. Sobre aceitação dizem:

Dos professores e da turma, que nem sempre conseguem lidar bem com esses alunos, principalmente quando é autista, que tem alteração de comportamento. É uma situação que envolve o grupo todo. Primeiro trabalhar a questão da aceitação (PA).

Depois passa para a questão da escola e da família e da vivência do grupo que está recebendo essa pessoa. Eu tive um aluno que o tempo todo cheira e colocava a mão no sovaco. A estereotipia dele era essa. Então como vou manter uma turma estabilizada diante dessa situação que causa riso e espanto (PF).

Tendo em consideração a necessidade de acompanhamento multidisciplinar, as professoras verbalizaram:

A própria questão da criança dificulta porque muitas famílias não têm condições de ter uma equipe multidisciplinar então acaba jogando isso só para a escola, e fica casa e escola, e não tem uma equipe, e auxilia muito quando a família tem condições para isso (PE).

Então quando eu vejo qualquer indício, qualquer coisinha indicando que precisa de encaminhamento, é claro que a gente não é especialista, tem que passar por uma equipe para avaliar (PB).

(.) também para saber se a criança precisa de atendimento multidisciplinar (PC).

Além do acompanhamento profissional, as entrevistadas reconhecem uma especial necessidade de envolvimento familiar:

(.) e a família tinha muitas limitações, em todos os sentidos, cognitivo, social econômica, mas que estava sempre participando e presente na escola (PC).

O suporte que vem da família. A família tem que estar disposta a ajudar a escola (PH).

E novamente referem a necessidade da garantia de direitos:

(.) garantir vagas nas escolas, política que garanta a matrícula (PC).

A gente tem tempo de planejamento, é um direito do professor, mas não ter algo legalmente que vai ter um tempo x, para o aluno incluído, eu acho que se torna uma fragilidade, porque na prática a gente já não tem, não consegue efetivar um terço. A gente está em processo desse direito. Eu acho isso uma das maiores dificuldades (PF).

As docentes mencionam ainda as necessidades de: estratégias pedagógicas adequadas, professor de apoio, sala de recurso multifuncional, supervisão constante de alguns alunos e acolhimento da criança com PEA por toda equipa:

A primeira coisa é garantir a permanência dela na escola e um professor mediador. Algumas questões extrapolam o professor regente. Por exemplo: eu dou aula geralmente para turma de 1ºano, e as crianças estão aprendendo a ler e escrever, e são crianças ávidas pelo conhecimento, ávidas por tudo, então você mediar todo esse processo e mais uma criança que demanda um acompanhamento efetivo ali do lado, não é fácil. Então precisa garantir um professor mediador nesse processo (PC).

E a gente tem que observar isso e buscar estratégias para fazer com que interajam (PB).

Na categoria dos requisitos para o ensino de alunos com PEA, encontramos três subcategorias que dizem respeito as atitudes necessárias ao ensino, à necessidade de formação e à experiência com alunos com PEA. Quatro professoras afirmam ter alguma experiência, uma professora diz ter algum conhecimento e experiência indireta com essas crianças e duas indicam ter vários anos de experiências com PEA.

A minha experiência profissional começou em 2010, quando eu entrei na faculdade e eu consegui um estágio, na rede particular. E na rede particular é muito comum deixarem o aluno especial com o estagiário, em vez de contratar um profissional especializado. E ame deram logo um autista, e eu estava no segundo período, tinha seis meses de faculdade, e aí “O aluno é seu”. Eu tinha acabado de entrar na faculdade, não tinha entrado em nenhuma disciplina sobre inclusão e fui à experiência, a professora me dava uns toques, e eu fui levando. No próximo ano eu recebi outro aluno autista, e depois daquele momento todos os alunos autistas daquela escola eram comigo. Eu os atendia na sala de recurso e ficava com eles na sala de aula (PH).

No tocante às necessidades de formação específica em PEA, duas entrevistadas argumentaram a necessidade da formação, porém a maior parte sente sobretudo necessidade de atualização em PEA, e uma docente destaca a necessidade de se repensar o ensino da leitura e da escrita destas crianças:

Primeiro a gente tem que ter uma formação para entender as características e comportamento para poder trabalhar com eles, pensar estratégias (PB).

Ficam algumas lacunas. Entender como cada grau funciona direitinho, porque a gente aprende muito mais na prática do que na teoria, então sempre fica aquela dúvida de como funciona de fato cada grau, quais são as principais características, e essas dúvidas às vezes permeiam o trabalho. Então se hoje tivesse que classificar todos eu não lembraria de cabeça, então é uma coisa que a gente precisa estar sempre estudando também (PG).

Em relação a processo de alfabetização. Para mim é sempre uma questão que precisa ser pensada (PC).

Finalizando esta categoria, surgem referências a atitudes necessárias ao ensino de crianças com PEA que algumas docentes veem como um desafio, considerando necessário o comprometimento para inclusão das crianças com PEA. No entanto demonstram um sentimento de gratificação em relação ao trabalho com esses alunos:

Eu acho que é um transtorno difícil de lidar, mas quando a gente encontra um caminho para lidar com ele, a gente consegue (PB).

Informação e disposição, coração aberto, vontade realmente de fazer, porque se não tiver vontade e disposição, não acontece. É ter seriedade naquilo porque a gente vê muitos locais fazendo de conta que há inclusão, então é levar o trabalho muito a sério (PE).

A terceira categoria identificada em relação às Perturbações do Espectro do Autismo, refere-se às dúvidas face à PEA e apresenta dois indicadores, conhecimento e prática pedagógica, sendo este último o grande inquietador referido pela maior parte das

docentes entrevistadas. Assim, no que concerne à prática pedagógica, cinco docentes relataram dúvidas:

Porque acaba que você está ali com toda turma, aqueles conteúdos programáticos todo que você tem que dar conta, você vai mediando, vai fazendo metas para aquele aluno, mas eu sempre fico com a dúvida se estou provocando aquele aluno suficiente. Se eu poderia ir mais, até onde eu posso ir. O que eu posso fazer para tirar o máximo dali. eu não sei. É diferente quando você está com um aluno que não tem necessidades especiais ou TEA, o próprio aluno vai te mostrando e te dizendo até onde ele vai. A minha dificuldade é saber até onde ir. Eu fico insegura achando que não estou provocando o suficiente, achando que poderia ir além (PD).

A dificuldade é saber qual a adaptação correta de material, ajudar a criança a se socializar dentro do que ela se sente confortável também. E fazer todo esse estímulo às vezes é difícil também. Mas é necessário, e faz parte do trabalho também (PG).

Não só em relação ao TEA, mas em relação também a outras deficiências, é sempre assim: No momento que receber um aluno: Como eu vou trabalhar com ele? Como eu vou fazer com esse aluno, diante das dificuldades que ele apresenta, qual a melhor forma para eu desenvolver um trabalho pedagógico. Essa é minha maior dúvida (PA).

A minha maior dúvida talvez seja uma expectativa, uma ansiedade de saber até onde posso chegar. A gente quer ir muito além, e saber até onde pode chegar, se há limites (PE).

E às vezes em relação a lidar com a criança (PC).

No mesmo sentido, uma professora relata a incerteza em relação à evolução das crianças com PEA:

Não posso decretar que a criança não vai falar ou não vai se desenvolver. Isso é com o tempo e ninguém sabe. A minha maior dúvida ou talvez seja uma

insegurança, é sobre como esse aluno vai se desenvolver. Aprender a trabalhar eu já aprendi muita coisa, só que o maior medo meu é a incerteza. Quando uma criança chega perto de mim e diz: “Ah tia, ele não fala”, eu digo: “Ele fala, ele ainda não aprendeu. Você não aprendeu? Você aprendeu no seu tempo e ele vai aprender no tempo dele” (PH).

Outra docente menciona a prática pedagógica como desafio:

Eu acho que é um desafio muito grande aprender a lidar com esse aluno, esse contato, até porque eles criam um vínculo com a professora de apoio (PA).

Em referência à subcategoria do conhecimento específico das PEA, uma docente exprime conhecimento insuficiente sobre as neurociências e outra em relação à etiologia das PEA:

Eu tenho dúvida em relação a aprendizagem, preciso de debruçar mais sobre isso aí, porque depende muito do estímulo que ele recebe desde cedo. Eu tenho que estudar mais sobre o processamento neurológico (PB).

Hoje os desafios são maiores que as dúvidas porque a gente vai se ajustando a cada um deles. A minha dúvida hoje é o que causa, ninguém sabe até hoje qual é a causa, se a gente pode evitar. Até hoje não existe. É uma interrogação que fica para a gente (PF).

A quarta categoria relativa PEA descreve os processos educativos facilitadores, agrupando três subcategorias. A primeira refere-se à colaboração entre os agentes educativos, tendo destaque o trabalho em conjunto do professor regente/titular com o professor de apoio, e a importância deste professor:

Na turma que eu tive eu costumava me reunir com as professoras de apoio para falar sobre o planejamento, planejamento semanal, o que seria trabalhado e que elas podiam incluir (PA).

Eu vou bolando as estratégias em conjunto com a professora de apoio, a professora da sala de recursos, em conversa com a família, com a EAP (equipe de apoio pedagógico: coordenação, direção e pedagoga), traçando as estratégias para a gente ver: essa criança a gente vai recorrer muito a jogos com ela, é mais fácil de lidar a princípio. Ou: essa criança a gente vai tentar tirar um pouco da sala e vamos propor atividades que todos possam ir ao pátio, e aos poucos vamos colocando-a na sala de aula (PC).

Ah, importante: esses alunos sempre tiveram mediação, então estavam comigo em sala, mas sempre tinha uma pessoa, um facilitador, que é fundamental nessa perspectiva de estar numa turma e ter um aluno que precisa de um olhar diferenciado. Essa mediadora é fundamental (PD).

A segunda subcategoria tem a ver com as estratégias e recursos, incluindo, entre outros, os seguintes indicadores: o envolvimento dos pares como estratégia, a ludicidade como prática pedagógica e o material pedagógico como recurso:

Sim. Informar que aquele sujeito não tem controle sobre aqueles atos. Então, primeiro é conhecimento, compartilhar, buscar opinião, perguntar se é legal dar risada do colega. A gente tem que trabalhar isso com o aluno porque também pode chegar destorcido em casa, e vira uma bola de neve. Tem pai batendo na porta, aluno desestruturando a aula, a mãe do aluno com deficiência buscando direito, achando que o filho em algum momento está sendo rotulado e discriminado. São muitas situações para administrar ao mesmo tempo. Mas é uma forma de estratégia (PF).

Trabalhar com música, com o lúdico, atividades que tentam que tenha concentração, trabalhar coordenação, jogos pedagógicos, vídeos, coisas que chamem a atenção deles. Eu acho que facilita bastante (PB).

(.) instrumentos adequados (PD).

Uma docente destaca o diálogo como estratégia:

Conversa. Eu acho que minha principal ferramenta é a conversa. Conversar é incluir. Você conversa com a criança para ajudar ela a se socializar, mas também conversa com as outras crianças, para que elas entendam melhor (PG).

Outras estratégias também foram referidas por diferentes docentes, como a avaliação inicial, provocação, ilhas de aprendizagem, experimentação e afeto.

A última subcategoria explicita as condições da escola, indicada por uma única docente, que refere a necessidade de uma sala de recursos e a acessibilidade.

A quinta e última categoria relacionada com as PEA diz respeito aos constrangimentos na escola, concentrando-se as docentes em torno de três tópicos: dificuldades no processo pedagógico, professores de apoio e barreiras físicas e sociais.

Nas dificuldades do processo pedagógico, uma docente preocupa-se com a questão da integridade física dos alunos e outra relata a sensação de insegurança e dificuldade no trabalho que realiza.

Eu ainda me sinto insegura diante de um aluno com TEA ou outras necessidades. Sempre que eu encontro esse desafio eu dou o meu melhor, mas eu fico assim: Meu Deus, e aí o que fazer? Como eu posso dar o meu melhor? (PD).

A professora tem que ter cuidado com a integridade dela e do aluno também, para que ele não se machucasse. Foi o que pude observar nos momentos que estive presente com esses alunos (PA).

Em relação ao professor de apoio, basicamente a privação destes é o grande constrangimento percebido pelas entrevistadas, que consideram negativa a rotatividade e a escassez ou mesmo ausência total destes docentes:

E o que eu considero problemático, de dificuldade, é o número reduzido de professor de apoio, e às vezes a escola tem muitas crianças especiais e pouco professores de apoio para atender. Às vezes são cinco crianças numa turma e um professor de apoio, e cada criança com uma necessidade e a professora não consegue dá conta de tudo (PC).

O professor que recebe esse aluno não tem suporte. Suporte que eu falo é um professor mediador ou um professor especializado, com tempo específico para planejar para aquele aluno (PF).

As barreiras físicas e sociais também foram mencionadas como constrangimentos por duas professoras, respectivamente:

A maior dificuldade está no espaço físico da escola, esse espaço para mim ainda não é suficiente, por conta também da hipersensibilidade auditiva. A maior dificuldade é de estrutura, tanto de pessoa quanto de espaço físico (PH).
(.) a falta de oportunidade na sociedade em geral de incluir (PE).

Em suma, as docentes relataram as diversas características das crianças com PEA com quem contactaram, predominando o reconhecimento da individualidade de cada criança. Relativamente às necessidades, assim como na inclusão em geral, evidenciaram as adaptações e a formação, mas também o acompanhamento multidisciplinar. A principal dúvida relatada recai sobre as práticas pedagógicas com estas crianças. Como assinalam Lourenço e Leite (2014, p. 68):

Nas salas de aula, os professores são chamados a responder às necessidades dos alunos com PEA não como um problema da criança, mas como um desafio para o próprio professor e têm de procurar desenvolver-se profissionalmente para encontrar novas formas de apoiar a aprendizagem destes alunos (Florian & Preto, Howkins, 2011)

Tal como no tema inclusão, os fatores facilitadores incidem na colaboração entre agentes educativos, especialmente professores de apoio. As estratégias e recursos mais referidos foram o envolvimento dos pares e as atividades lúdicas. No que concerne aos constrangimentos, salientou-se a falta de professores de apoio. A necessidade de uma colaboração regular e sistemática com o professor de apoio/docente de educação Especial é registada pela maior parte dos autores (Marchesi, 2001; Madureira & Leite, 2003; Mitchell, 2014) e surge nos resultados da investigação realizada sobre necessidades de formação (Estrela et al, 1999; Lourenço, 2019).

4.3. Formação

O terceiro tema é relativo à formação para inclusão, gerando a grelha que se apresenta na seguinte tabela:

Tabela 7

Categorias, subcategorias e indicadores de Formação

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR/Ind
Formação Inicial	Fatores dificultadores	Ausência de formação específica em PEA	1PA, 1PD, 2PH
		Insuficiência de formação para incluir crianças com PEA	1PA, 4PC, 3PD, 1PE, 3PG
Formação Contínua	Formações realizadas	Frequência de formação contínua em NEEs	1PA
		Frequência de formações contínuas curtas	1PA
		Formações em NEEs	1PB, 1PC, 1PD, 1PE, 1PH
		Formações em PEA	1PB
		Formações curtas	1PB, 2PC, 2PE
	Motivações	Interesse em especialização em outra área	2PA
		Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	2PA, 2PB, 2PC, 1PD, 1PE, 2PG, 3PH
		Interesse em formação em PEA	1PB, 1PC, 1PD, 1PE, 1PG, 1PH
	Relevância da formação em PEA	Concordância com a necessidade de formação	3PC

		para incluir crianças com PEA	
		Importância da Atualização do prof.	1PD
		Informação sobre PEA como facilitador	2PG
		Formação com ênfase na prática	2PA, 2PB, 2PD, 2PE, 2PG, 1PH
		Formação ao nível de pós-graduação	1PA
		Formação presencial	1PB
		Formação com teoria e prática	1PC, 1PG, 1PH
		Formação de longa duração	1PG, 2PH
	Conteúdo da formação	Necessidade de Formação que aborde neurobiologia do PEA	2PA, 2PB
		Formação que aborde as características da PEA	1PG
		Formação que aborde neurociência da aprendizagem	1PH
		Falta de informação como dificultador	1PE
	Papel da pesquisa	Importância das pesquisas na área	1PB
		Formação com ênfase em pesquisas avançadas	1PC, 1PD
		Parceria entre os pesquisadores da área e os educadores que atuam na escola	1PB
	Formações adaptada aos contextos	Formação para toda Equipe	1PC, 1PD
		Formação em horários alternativos	2PC, 1PD, 1PE
		Formação com Equipe multiprofissional	1PC

Nota: Tabela confeccionada pela autora para análise do tema Formação.

Quando abordadas sobre a formação, as docentes destacaram e distinguiram a formação inicial e a formação contínua, possibilitando formar duas categorias, sendo mais pormenorizada a da formação contínua. Com efeito, na categoria da formação inicial surge apenas uma subcategoria, referente aos fatores dificultadores desta formação base.

A maior parte das docentes acusa ter tido uma formação inicial insuficiente para trabalhar com crianças com PEA:

Nenhuma formação é suficiente se a gente não estiver sempre buscando. A formação ajuda a abrir nossa cabeça. Mas não é suficiente é um pontapé (PE).

Não. Não é suficiente. Como eu falei foi tudo de forma superficial, até porque querem abordar tudo, todos os transtornos existentes num curto período de, então dizer que é suficiente não. Ele me deu uma base e como eu poderia buscar mais, então eu sei que existe, que determinado autor fala sobre isso, mas dizer que é suficiente não. A gente vai construindo esse caminho (PG).

E com esses desafios que eu vi no chão da escola, eu tive essa vontade, essa necessidade de conhecer um pouco mais, então puxei na disciplina optativa, onde pude entender um pouco mais sobre esse universo, mesmo assim, como eu disse, é insuficiente. A cada desafio, a cada aluno que você se depara diferente, ainda se sente despreparada. É meu caso, ainda me sinto (PD).

Além disto, três docentes afirmam não ter tido formação específica em PEA:

Nada específico para isso. Dentro da formação eu tive essas formações com muitas informações voltadas para inclusão, para os diagnósticos, e essa abordagem institucional (PD).

Específico eu não tive. Durante a faculdade foram pincelando sobre ele (PH).

Não, específica não (PA).

A segunda e última categoria deste tema diz respeito à formação contínua, que agrupa sete subcategorias. Quando inquiridas sobre as formações realizadas, apenas uma

docente afirma ter realizado um curso específico de PEA, pois a maioria relatou ter participado de formações em NEEs:

Tinha formação promovida pela escola, promovida pela fundação e depois por conta própria fui fazer um curso de neurociência pedagógica, e a gente estuda muito a questão da Educação Especial na neurociência pedagógica (PC).

Fiz alguns cursos extracurriculares, a parte de educação especial na faculdade também foi muito boa, esclareceu muitas coisas, e até minha monografia foi em educação especial. E a pós-graduação foi o estalo que eu tive, pois, como professora regente de perceber que eu não sabia. E ali na pós-graduação de neurociência eu aprendi como esses alunos aprendem de acordo com a deficiência dele. Isso esclareceu muito: a fisiologia do cérebro. E os cursos de formação contínua da UFF (PH).

Fiz vários cursos na área de educação especial, alfabetização para crianças com necessidades especiais, curso de deficiências múltiplas, Braille, Libras, Graduação em Pedagogia, Material didático para crianças com necessidades especiais e a pós-graduação em Neuropsicopedagogia. Sempre na rede nós estamos fazendo curso. Fiz curso para alunos com altas habilidades (PB).

Para além disto, algumas professoras destacam o valor das formações curtas:

Pequenos cursos são muito válidos porque te dá aquela coisa específica, momentânea. Então, você tem um aluno com TEA e participar de um curso rápido vai te ajudar a você levar suas dúvidas, adquirir conhecimento específico para aquilo, mas de forma prática (PE).

Já tive assim: participei de reunião pedagógica na escola que uma das pessoas convidadas foi justamente para fazer uma formação sobre TEA. Mas coisa muito populares, iniciativa da escola. Não foi nem iniciativa da fundação (PB).

No que concerne às motivações relativas à formação contínua, as entrevistadas foram unânimes em concordar com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA:

É, quando a gente vai para sala de aula e se depara, se sente muito inseguro. Por isso eu falei que a conversa com o outro é importante. Não é só o colega da sala que está inseguro, o professor também está. Às vezes nunca trabalhou, não sabe como lidar, e às vezes por mais que tenha trabalhado não é de conhecimento. A criança pode ter um grau e comportamento que ele não lido ainda, então se tivesse mais formação nesse assunto seria melhor, facilitaria mais (PG).

Eu acho que o caminho é esse: formação, comprometimento, que é muito importante, gostar de fazer, porque na educação nós trabalhamos por amor sim. Mas eu penso que tudo que você faz deve fazer bem-feito, então é melhor nem fazer se não tiver disposto a se dedicar, a fazer o certo. O caminho correto é esse, que não prejudica o aluno pois o aluno não pode ser prejudicado de forma alguma, é comprometimento e formação (PH).

Sim, com certeza. Formação a nível de especialização mesmo (PA).

Apenas uma professora confirmou não ter interesse em fazer alguma formação específica de PEA. Uma outra justificou que o interesse é especializar em outra área. As restantes, e grande maioria, afirmaram ter interesse em formação em PEA:

Sempre. Estou dentro de tudo. Sobrando tempo, eu tenho. A gente tem que ter esse interesse, ter a pré-disposição (PF).

Eu tenho interesse. Porque cada dia mais não existe uma turma que não exista criança com alguma necessidade, então é uma realidade. E que bom que é, porque antigamente as crianças estavam escondidas, então que bom que agora elas estão na luz (PG).

Sim. Eu tenho muita! (PB).

A terceira subcategoria referente à formação contínua considera a relevância da formação em PEA, e destacam-se três indicadores mais focados pelas docentes: formação com ênfase na prática, formação com teoria e prática e formação de longa duração:

O que mais a gente necessita é da parte prática. Exemplos com situações, porque só teoria fica difícil da gente desenvolver (PE).

Acho importante dizer que tivemos formações com oficinas que foram muito importantes, porque foram práticas (PA).

A formação não pode deixar de ter vínculo com a prática, troca embasada, a partir de pesquisas ou até mesmo de uma vivência que deu certo. A troca embasada faz dar riqueza a essa questão de estudo de caso (PF).

Além da teoria, por mais que a teoria traga experiência, eu acho interessante o professor ir ver. Quando você vivência, toma sentido. Toda teoria toma sentido quando você vivência. Eu realmente acredito que a teoria e a prática devam caminhar juntos. É parte uma da outra. Também ter bastante material didático, que possa experimentar, manusear e produzir. Às vezes em determinadas circunstâncias você não sabe qual material usar. Indicações de livros e pesquisas são interessantes também. No caso de autismo eu acho que os cursos de curta duração não são muito válidos, talvez em nível de pós-graduação, com tempo de 2 anos, com encontros semanais (PH).

No que se refere à quarta subcategoria, que especifica os conteúdos que as entrevistadas consideram importante abordar na formação, não houve grande consenso, tendo a maioria assinalado apenas um assunto, entre: neurobiologia do PEA, características da PEA e Neurociência da aprendizagem:

Primeiro que a gente compreenda o que seria o TEA, as suas características (PB).

Eu acho que poderia apresentar melhor quais são os comportamentos, as principais necessidades. Quando eu digo especificar melhor os comportamentos é porque nem sempre a criança que está na sala de aula tem laudo, não que a gente vá dar laudo, mas sinalizar para escola para que a escola sinalize para os pais (PG).

Eu acredito que o professor estuda muita coisa importante, como legislação, mas a questão da inclusão passa despercebida. De repente podiam incluir mais a questão do cérebro, como aprendem. O autismo tem muitas comorbidades, e entender a parte cerebral, como o cérebro aprende, a parte da fisiologia, me ajudou a entender (PH).

A quinta subcategoria refere-se ao papel da pesquisa na formação contínua, e três docentes destacam a importância da pesquisa e da parceria com pesquisadores na formação:

Trazer esse conhecimento da academia para a realidade das escolas, principalmente na rede pública, que tem carência muito grande. Porque às vezes a gente fica nos grandes discursos na academia e esse conhecimento não chega até a escola. E fazer esse movimento é importantíssimo para os professores na escola. E a rede pública é quem recebe a grande maioria dessas crianças, e o professor precisa, é importante fazer esse movimento de troca, trazer essas informações para os professores (PB).

A que me apresente dados novos que eu nem fazia ideia de que existiam (PC).

Como formação continuada, saindo um pouco da teoria de estar ouvindo tudo que já ouvimos, lendo tudo que já lemos e falando sim mais das práticas, das novidades, das estratégias, dos experimentos. Eu acho que tem que avançar um pouco (PD).

Por último foram elencados três indicadores que fazem referência à adaptação das formações aos contextos. As docentes mencionam a formação para toda equipe e em horários alternativos:

Mas eu acho que a gente tem que pensar em fazer a formação em horários alternativos, ou contra turno. Em horários diferenciados para atender todas as demandas (PC).

Bom, estou pensando aqui agora.eu acho que deveria ser pensado não só para só educadores, mas também para os administradores das escolas também. Não sei se vou conseguir amarrar isso aqui (PD).

Bom, estou pensando aqui agora.eu acho que deveria ser pensado não só para só educadores, mas também para os administradores das escolas também. Não sei se vou conseguir amarrar isso aqui (PE).

Apenas uma docente indica a formação com equipa multiprofissional:

E que as pessoas que façam a formação sejam de preferência especialistas no assunto, de áreas diversas. Precisa ouvir professor, o médico, o fonoaudiólogo (PC).

Sintetizando, as professoras focaram dois grandes momentos da formação: inicial e contínua. Relativamente à formação inicial, houve consenso sobre a sua insuficiência para incluir e trabalhar com crianças com PEA. Na mesma linha, Lourenço (2019, p. 54) afirma:

Relacionando a formação de professores com a inclusão de alunos com necessidades específicas nas escolas, podemos concluir que a efetivação da educação inclusiva tem encontrado algumas barreiras relacionadas com a falta de formação adequada dos professores para atender à diversidade de necessidades educativas apresentadas pelos alunos (Allan & Slee,2008; César,2007).

Face à formação contínua, algumas entrevistadas afirmaram ter frequentado ações de formação genéricas sobre NEE, basicamente nenhuma específica de PEA, e a maioria de curta duração. Todas as docentes concordaram com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA, porém nem todas possuem interesse. A relevância da formação contínua para a inclusão é focada por Rodrigues (2006, p.80) ao afirmar que “o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço (...)”

As docentes acreditam que as formações mais eficazes são as que colocam a ênfase na prática, e focam também a necessidade de adaptar as formações aos contextos, explicitando a necessidade por exemplo, de viabilizar horários alternativos. No mesmo sentido, Madureira e Leite (2007, p. 15) salientam:

Resulta evidente, assim, a pertinência de desenvolver processos de formação individualizados e baseados na análise e problematização da intervenção profissional do professor, visando-se a mudança das práticas e das atitudes indispensáveis a uma efetiva inclusão. Tais processos excluem, obviamente, dispositivos de formação concebidos no sentido de oferecer a todos os docentes um leque variado de temas considerados úteis pelas instituições de formação. Pelo contrário, apontam para a conveniência de implementar dispositivos de formação flexíveis e dinâmicos, que facilitem a expressão e consciencialização das dificuldades e preocupações sentidas pelos professores.

5. Considerações Finais

| | ' ' | | ' '

Nesta última parte, apresenta-se uma síntese dos principais resultados obtidos e procura-se responder aos objetivos traçados no início deste trabalho.

De forma geral, é possível perceber que as docentes entrevistadas relatam, em relação à inclusão de crianças com PEA, dificuldades tanto estruturais quanto de formação específica. Com efeito, embora refiram algumas dúvidas e dificuldades a nível da prática pedagógica, preferem falar sobre os fatores que facilitam essa prática, não se focando muito nos problemas que estes alunos colocam, que surgem em número reduzido e expressos apenas por algumas docentes. Neste sentido, as referências à falta ou insuficiência de formação surgem sem grande contextualização em relação à sua prática pedagógica em turmas inclusivas.

Em sentido contrário, as dificuldades de ordem estrutural, como as questões relativas à arquitetura, material de apoio, recursos humanos e outras que envolvem políticas educacionais, foram constantemente referidas, na maioria das vezes como justificações para a limitação de práticas inclusivas. Em paralelo a essas dificuldades, as docentes associam a falta de formação profissional para a inclusão. Referem por várias vezes que tiveram apenas “uma ou duas disciplinas na formação inicial”, e que a falta de preparação gera sentimentos de angústia e dúvidas face a inclusão de crianças com PEA. Obviamente foram mais incisivas na necessidade de formação contínua para os professores, mas em diversos momentos demonstram o desejo de uma formação que abranja toda equipa educativa.

É importante observar que todas as docentes entrevistadas tiveram experiência com alunos com NEE e PEA. Apenas uma docente não teve contato direto e relata que só teve contato indireto especificadamente com alunos com PEA.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo (Conhecer as perceções dos professores sobre a inclusão de crianças com PEA em escolas regulares) é possível perceber nas entrevistas que as docentes acreditam que crianças com PEA têm direito de estar nas escolas regulares, porém enfatizam que são necessárias adaptações para que as escolas estejam aptas a atender essas crianças, além de um trabalho de aceitação por todos os envolvidos e do acompanhamento multidisciplinar destas crianças. Uma docente revelou mesmo alguma ambiguidade, pois considera que, em alguns casos (especificou casos

psiquiátricos), pode ser que não seja adequado inserir a criança na sala de aula regular, justificando com a questão da segurança.

No que se refere ao segundo objetivo que visa identificar as dificuldades vividas pelos professores diante da inclusão de crianças com PEA, as entrevistadas foram claras em expressar dificuldades. Destacaram algumas questões relativas aos processos pedagógicos, mas sobretudo focam questões estruturais e arquitetônicas, fundamentais para inclusão das crianças com PEA. Porém a maior dificuldade amplamente expressada durante todas entrevistas, foram as dificuldades relativas à colaboração com o professor de apoio, que comumente está ausente da escola ou é em número insuficiente para dar apoio a todos os casos. A maioria das docentes destaca a importância do professor de apoio como crucial para a inclusão das crianças com PEA. Com efeito, no relato das suas experiências, os comentários mais positivos foram os relacionados com a presença e parceria com professor de apoio, justificada pelo facto de que sozinha, a professora regente/titular não consegue atender às necessidades de todos os alunos da forma mais adequada.

O terceiro objetivo pretendia verificar se os professores tiveram formação para atuar na educação inclusiva e em PEA, especificadamente. Pode-se verificar que os professores, na sua maioria, não tiveram formação inicial nesta área que considerassem suficiente. Alguns fizeram formação a nível de pós-graduação na área de Necessidades Educativas Especiais, mas ainda assim relatam que não tiveram formação especificadamente sobre PEA.

Tendo em consideração o quarto objetivo (Verificar as expectativas dos professores em relação à formação contínua em Educação Inclusiva e em especial sobre PEA) foi possível verificar, nas entrevistas, que as docentes, na sua maioria, têm interesse em formação contínua dando relevo e preferência à formação orientada para a prática. As a necessidade de formação centrada na prática pedagógica foi amplamente defendida pelas entrevistadas, salientando que a troca de experiências profissionais, o contacto com outros profissionais da equipe multiprofissional e o acesso a conteúdos relevantes baseados em pesquisas científicas são necessários para que os docentes estejam preparados para incluir as crianças com PEA. Acrescentaram ainda que cursos excessivamente teóricos não são adequados, ainda que considerem a teoria importante e

relatem dúvidas relativas à etiologia e evolução da PEA. As docentes consideraram ainda que a formação deve ser para toda equipe escolar envolvida na inclusão de crianças com PEA.

Assim sendo, por último, ao quinto objetivo, que pretendia verificar se há necessidade de formação contínua para melhorar as práticas pedagógicas inclusivas, as docentes consideram que esta é necessária. A falta de formação foi relatada como constrangimento tanto para inclusão em geral quanto para inclusão de crianças com PEA. Além de relatarem que a formação inicial não abrangeu os conteúdos teóricos e práticos necessários para incluir crianças com PEA, a formação contínua foi considerada indispensável, uma vez que a formação com ênfase na prática e na troca de experiência entre profissionais que dizem preferir só é possível após o professor estar atuando na sala de aula. Observaram ainda que é necessário ter em conta a especificidade de cada caso de PEA e que cursos de curta duração não abrangem de forma suficiente tudo que está relacionado esta problemática. Neste sentido, a formação sobre PEA é considerada por estas docentes como fator facilitador da inclusão e como requisito para o ensino desses alunos. Diante das preocupações, dificuldades e dúvidas relatadas pelas professoras, é possível inferir que a formação contínua é percebida como determinante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que efetivamente favoreçam o desenvolvimento da participação e aprendizagem das crianças com PEA no contexto escolar.

De entre as limitações deste estudo, salienta-se o facto de a parte empírica se basear apenas em entrevistas, uma vez que as observações em sala de aula poderiam ajudar a traçar um quadro mais aprofundado da realidade vivida por estas professoras e pelos seus alunos com PEA. Tal não foi possível não apenas pelas limitações temporais de um estudo de mestrado, mas também pelo facto de a recolha de dados ter sido realizada em situação pandémica.

Quanto aos estudos que poderão ser realizados a partir dos resultados agora apresentados, parece-nos que poderia ser importante desenvolver processos de investigação-ação com base nas preferências apontadas pelas professoras entrevistadas, designadamente formações de longa duração que conjugassem a informação teórica com

o planejamento, discussão, experimentação, monitorização e reflexão de/sobre processos de intervenção em salas de aula onde estejam inseridos alunos com PEA.

6. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Cidadãos do Mundo, Sintra.

Ainscow, M. et al. (2016). *Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity*, *School Effectiveness and School Improvement*, 27:1, 45-61, DOI: 10.1080/09243453.2014.966726

Associação Psiquiátrica Americana - APA (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing

Aranha et al. (2003) *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

Brasil (1990). *Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional – MEC. Brasília, DF

Brasil (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF.

Brasil (2000). *Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF.

Brasil (2001). *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001. Brasília, DF.

Brasil (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>. Acesso em abr. de 2018.

Brasil (2009). *Decreto Lei 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF

Brasil (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Brasil (2014). *Diretrizes De Atenção À Reabilitação De Pessoas Com Transtorno Do Espectro Do Autismo Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil (2015a). *Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF.

Brasil (2015b). *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial - EADSEN (2003) *Princípios-chave para a educação especial*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial - EADSEN (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: Pacheco, J.A. & Lima, J.A. (Org). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora

Estrela, M., Madureira, I., & Leite, T. (1999). Processos de Identificação de Necessidades - Uma Reflexão. *Revista Da Educação*, VIII (n.1), 29–48.

Fombonne, E. (2009) *Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders*. *Pediatr Res* 65, 591–598 (2009). Disponível em:
<https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>

Fuentes, A & Ortega, J. (2012). *La formación de los profesionales para ser competentes em el ámbito de la educación especial*. In Bases teóricas y de investigación em educación especial. Madrid: ed.Pirámide.

Garcia, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gomes, C. e Mendes, E. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: *Revista brasileira de educação especial*. V.16, n3, Marília.

Gomes P., Lima L., Bueno M., Araújo L. e Souza N. (2015) Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies.. *Jornal de Pediatria*. V.91, p.111-121, Rio de Janeiro.

González-Gil; Martín. (2011). Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. Em: *Revista Lusófona de Educação*. **19**: 25-36.

Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (IBGE) 2010. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.

Leite, T. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão*. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro.

Lourenço, D. (2019). *Necessidades de Formação de Professores na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa

Lourenço, D., Leite, T., (2014) Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 63 - 86.

Madureira, I. (2017) *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 57-69). Universidade do Algarve

Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Madureira, I. e Leite, T. (2007). *Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada*. In *Revista Diversidades*, (5) **17**, pp.12-16

Maranhão, L. (2017). *A vida com ... Autismo*. São Paulo: Segmento Farma.

Marchesi, A. (2001). *A Prática das escolas Inclusivas*. In: Rodrigues, D. (org.) *Educação e Diferença*. Porto: Porto editora

Mitchell, D. (2014). *What Really works in Special and inclusive education*. New York: routledge

Nunes, C., e Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Da Investigação às Práticas

Organização das Nações Unidas - ONU (1948). *Declaração Universal de Direitos Humanos*. Paris.

Organização das Nações Unidas - ONU (2006). *Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência e Protocolo Facultativo à convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência*. New York.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*. Incheon, Coreia do Sul

Pletsch e Glat (2010) GLAT, R. e PLETSCHE, M. *O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento*. Revista Educação Especial, v.23, n.38, p. 345-356, set./dez, Santa Maria, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>

Rodrigues, A. (2002). *A Análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores*. Universidade de Lisboa.

Rodrigues, D. (2006) *Dez Ideias (mal)feitas sobre Educação Inclusiva*. In: Rodrigues, D.(Ed.). Educação Inclusiva. Lisboa: FMH

Sassaki, R. (2005). *Inclusão: O paradigma do século XXI*. Inclusão. Revista da Educação Especial, cap.19, v.1, n.1 (pp. 19-23). Brasília

Silva, M. et al. (2019). *A [desin]formação do professor: inclusão de crianças com transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula*. In: Anais da V Jornada do curso de Pedagogia – V Jocupe

Silva, M e Lopes, C. (2019). *A formação continuada do professor especialista em TEA na atualidade*. In: Revista Científica Educ@ção v.3 n.6 Dossiê: Políticas Públicas e o Sujeito com Transtorno do Espectro Autista.

7. ANEXOS

| ' ' | | ' |

Anexo A: GUIÃO DE ENTREVISTAS

GUIÃO DA ENTREVISTA

Objetivos gerais:

No sentido de perceber as respostas às questões a serem levantadas na entrevista, foram definidos os seguintes objetivos:

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
A. Legitimação da entrevista e motivação. Construção de uma relação.	- Legitimar a entrevista, motivar o entrevistado e construir uma relação de abertura e confiança.	<ol style="list-style-type: none">1. Apresentar do entrevistador.2. Apresentar e especificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver.3. Solicitar e agradecer a colaboração do profissional.4. Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas nas entrevistas.
B. INCLUSÃO	- Conhecer a opinião dos professores acerca da inclusão.	<ol style="list-style-type: none">1. O que entende por inclusão?2. O que pensa sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular?3. Considera os alunos com NEE da sua turma incluídos?

		<ol style="list-style-type: none"> 4. Quais fatores considera facilitadores da inclusão? 5. Quais fatores considera dificultadores da inclusão?
C. TEA	- Conhecer a percepção dos professores acerca das crianças com TEA e da inclusão destas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que sabe sobre a TEA? 2. Desde quando conhece a TEA? 3. Quais experiências com crianças com TEA? 4. Quais as maiores dúvidas em relação a TEA? 5. Quais as dificuldades na inclusão das crianças com TEA? 6. Que estratégias usa para inclusão das crianças com TEA? 7. O que considera necessário para inclusão das crianças com TEA?
D. Formação	- Perceber se há necessidade de formação contínua para inclusão de crianças com TEA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que formação teve para incluir crianças com NEE? 2. Que formação teve para incluir crianças com TEA? 3. A formação que teve é suficiente para incluir crianças com TEA? 4. Sente necessidade de formação para incluir crianças com TEA? 5. O que espera de uma formação para incluir crianças com TEA? 6. Como pensa que deve ser a formação para incluir criança com TEA? 7. Qual modalidade de formação contínua considera mais adequada? 8. Tem interesse em participar de formação contínua para incluir crianças com TEA?

E. FINALIZAÇÃO E AGRADECIMENTO	- Agradecer a colaboração na realização da pesquisa.	<ol style="list-style-type: none">1. Além das questões abordadas, gostaria de acrescentar mais alguma informação?2. Agradecimento da colaboração e do tempo dedicado pela entrevistada.
-----------------------------------	--	--

ANEXO B TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Transcrição das Entrevistas - PROFESSORA PA

MARLI: Bom dia! Agradeço sua disponibilidade em colaborar com este estudo. Meu nome é Marli de Souza Alves, sou mestranda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta entrevista faz parte da minha dissertação “Necessidades de formação contínua de professores para inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo”.

O que você entende por Inclusão?

PA: Eu entendo, como a própria palavra já diz, você incluir, receber todos, de uma maneira geral. Aí não entraria nas questões dos NEEs, mas de todas as crianças, de todos os alunos que chegam na escola. A gente tem uma diversidade muito grande. A gente lida como uma diversidade de vários aspectos, não só de crianças com deficiências, mas crianças de várias raças, de várias classes sociais. Eu entendo que inclusão é isso, é receber, é estar aberto a receber.

MARLI: O que você pensa sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

PA: Eu acho muito justo que essas crianças não fiquem a margem, que elas participem sim do dia a dia da escola, do cotidiano escolar. Mas também acho que a gente precisa ter um apoio para que realmente isso aconteça, e a gente consiga lidar com essas crianças. É uma realidade, que eu já vivenciei, a gente não está tão preparada enquanto profissional da educação, para receber estes alunos na sala de aula. Nós às vezes nos pegamos em situações complicadas, sem saber como lidar. Há necessidade de um preparo, de um preparo com antecedência até, para poder lidar com essas situações.

MARLI: Considera os alunos com NEE da sua turma incluídos?

PA: Eu na época que tive alunos com necessidades especiais, eu tive três ou quatro, que na época tinham professoras de apoio. Então isso foi uma realidade desse ano. Depois desse tempo eu já observei e vivenciei que a realidade já está modificada, porque o número de alunos cresceu muito, começaram a surgir mais alunos na escola, e o número de professores não eram suficientes. E aí começaram a surgir mais problemas, como um professor para atender três ou quatro alunos, mas na época que eu tive alunos especiais,

eu tive essa sorte, vamos dizer assim, de ter um professor específico para cada um, e aí ficou bem mais facilitado o trabalho.

MARLI: Você acha que na sua última turma você não considera, mas nas outras considera?

PA: É. Já tive experiências de ter turma com três alunos especiais e eles tinham acompanhamento, cada um com uma professora. Depois eu vi outras experiências, com colegas trabalhando com três ou quatro alunos especiais. E aí fica mais complicado. Nessa última turma foram incluídos, mas foi um trabalho difícil, árduo. Coisa de uma professora ter que ajudar a outra, porque tem aquele aluno com problema de locomoção, ou que é pesado, necessita de mais de uma pessoa para segurar. Às vezes até professores regentes de outros anos, mais velhos, viam para auxiliar.

MARLI: Quais os fatores você considera facilitadores e dificultadores da inclusão?

PA: Facilitadores...eu acho que a formação é um facilitador, porque nos dá pelo menos essa iniciação. Outra questão que é um facilitador é ter um professor de apoio para cada aluno. Dependendo da deficiência do aluno até é possível que um professor atenda dois alunos, dependendo, é para aqueles casos que o aluno não tem tanta dificuldade, pode se locomover sozinho. Mas tem casos que são muito complicados. Fatores que dificultam: falta de professor de apoio, é o número reduzido, falta de formação mais específica, que não parta só de o professor ir buscar, mas também tem que, de repente, ser oferecido pela instituição. Porque apesar deles oferecerem formação, elas são curtas, e às vezes você não aprende. Não são assuntos que se aprenda de uma hora para outra ou em poucos dias. Há necessidade de um estudo mais aprofundado, ou já quando é feito o concurso público para esse cargo, que se exija que o professor tenha especialização dentro da área.

MARLI: O que você sabe sobre TEA?

PA: Eu não lidei diretamente com alunos com autismo, mas pude acompanhar de perto, porque na rede que trabalho temos Sala de Recursos, e por muitas vezes, nós professores de apoio, na época eu estava como professora de apoio, acabávamos lidando uma com a outra, próximas dos alunos umas das outras, e a gente acabava acompanhando indiretamente o trabalho que era feito. O que eu pude observar dos alunos autistas: eles têm uma rotina, se saem da rotina ou se há algum transtorno na escola, alguma mudança

ou modificação que atinja a rotina deles, eles sentem muito. Sentem muitas vezes ao ponto de terem crises, vamos dizer assim, ou ficarem alterados. Além da rotina, percebi a questão do comportamento: alguns ficam muito agitados por questões de sons, barulhos muito altos, por conta de objetos que são deles, que eles têm aquela ligação, que são deles, se for tirar do lugar tem que ter jogo de cintura, saber se aproximar. Percebi também alunos que têm questão de alimentação. Percebi atitudes que nos momentos que estavam amis agitados, ficavam mais agressivos. A professora tem que ter cuidado com a integridade dela e do aluno também, para que ele não se machucasse. Foi o que pude observar nos momentos que estive presente com esses alunos.

MARLI: Desde quando você conhece o TEA?

PA: Mais profundamente nesse ano de 2019, quando comecei a trabalhar como professora de apoio. Eu já ouvido falar, tinha lido alguma coisa, até porque na faculdade a gente tem a parte da Educação Especial, mas não tinha aprofundado muito.

MARLI: Quais as suas experiências com crianças com TEA?

PA: São essas que já contei para você.

MARLI: Quais as maiores dúvidas em relação ao TEA?

PA: Não só em relação ao TEA, mas em relação também a outras deficiências, é sempre assim: No momento que receber um aluno: Como eu vou trabalhar com ele? Como eu vou fazer com esse aluno, diante das dificuldades que ele apresenta, qual a melhor forma para eu desenvolver um trabalho pedagógico. Essa é minha maior dúvida. Deste o momento que entrei e tive essa experiência como professora de apoio, assim que me disseram que ia acompanhar o aluno fulano de tal, que tinha tal deficiência, eu procurei saber como eu poderia trabalhar com ele, quais materiais eu poderia utilizar. Isso também me foi passado pelas professoras da sala de recursos, nas formações, mas tem algumas coisas que a gente só vê quando começa a conviver com aquele aluno. É no dia a dia.

MARLI: Quais são as dificuldades na inclusão das crianças com TEA?

PA: Eu acho que é um desafio muito grande aprender a lidar com esse aluno, esse contato, até porque eles criam um vínculo com a professora de apoio. O professor regente está na sala, mas o vínculo é muito mais forte com a professora que está acompanhando. A gente tem isso de colocar que o aluno é da escola, é de todos, mas na prática isso não acontece, o aluno acaba criando um vínculo muito forte com a professora de apoio. E dependendo

da deficiência dele, tem aluno que não aceita outra pessoa se aproximando. E de repente aquele professor faltou e o que vai substituir naquele dia não vai dar conta, vai se desesperar.

MARLI: Quais estratégias você usa para inclusão das crianças com TEA?

PA: Na turma que eu tive eu costumava me reunir com as professoras de apoio para falar sobre o planejamento, planejamento semanal, o que seria trabalhado e que elas podiam incluir. Nem tudo poderia ser adaptado, mas sempre que a gente podia fazer uma adaptação, as atividades que trabalhava com outros alunos, eu passava para elas. Se fosse atividade em folha, em livro, aquilo que fosse possível de adaptar, a gente tentava fazer um planejamento juntas, as professoras de apoio com a professora regente, para tentar incluir esses alunos nas atividades.

MARLI: O que você considera necessário para inclusão das crianças com TEA?

PA: Eu acho que aceitação é uma coisa importante. Infelizmente nem todo mundo está aberto para lidar. Para ser professora de apoio tem que se identificar muito com a área, porque não é para todo mundo.

MARLI: Aceitação por parte de quem?

PA: Dos professores e também da turma, que nem sempre conseguem lidar bem com esses alunos, principalmente quando é autista, que tem alteração de comportamento. É uma situação que envolve o grupo todo. Primeiro trabalhar a questão da aceitação. Quando começar o ano letivo, apresentar esses alunos para turma, falar, explicar qual é a deficiência daquele aluno, a melhor forma de lidar com ele, para já daí começar a integrar aquele aluno na turma. No caso, os professores de apoio participarem desse momento também, serem apresentados, porque é mais um professor na sala de aula. No meu caso, eu tive mais três professores na sala de aula. Então às vezes os próprios alunos ficam confusos com a movimentação, entra e sai de vários professores na sala de aula. Tem tudo isso: aceitação, socialização, integração, interação dos alunos da turma como um todo com o aluno especial.

MARLI: Que formação teve para incluir crianças no NEE?

PA: A princípio foi a formação oferecida pela FME, a Fundação Municipal de Educação, que costuma fazer educação continuada, principalmente com os professores de educação especial. Em 2019 tivemos, era semanal, participamos de várias palestras. Mas é o que

falei, não era uma coisa aprofundada, e aí cabe ao professor buscar a formação dentro da área, se ele se identifica e quer trabalhar com aquilo ali. Acho importante dizer que tivemos formações com oficinas que foram muito importantes, porque foram práticas.

MARLI: Que formação você teve para incluir crianças com TEA?

PA: Não, específica não.

MARLI: A formação que teve é suficiente para incluir crianças com TEA?

PA: Não. Não é.

MARLI: Sente necessidade de formação para incluir crianças com TEA?

PA: Sim, com certeza. Formação a nível de especialização mesmo.

MARLI: O que espera de uma formação para incluir crianças com TEA?

PA: Eu imagino que uma formação dessa te aprofunde mais, para entender melhor quais os sintomas, o que acontece, quais as causas, porque o aluno sofre daquela deficiência, como você deve trabalhar, quais as formas que deve desenvolver um trabalho pedagógico, até onde aquele aluno vai, qual a maneira mais adequada, quais os materiais mais adequados, e claro o embasamento teórico.

MARLI: Como pensa que deve ser a formação para incluir crianças com TEA? E a modalidade de formação contínua mais adequada?

PA: No mínimo uma pós-graduação, que leve no mínimo dois anos. Isso muito com a prática que tem no dia a dia. Eu queria até dizer aqui, que eu como professora de Educação Especial até pensei em me especializar, mas o meu interesse foi para outra área. Eu estou buscando formação em Alfabetização e Letramento, e não está muito dentro disso aí não. Mas com certeza o professor tendo essa especialização ele vai conseguir desenvolver um trabalho bem melhor e com mais embasamento, mais consciente do que tem que fazer, qual caminho deve seguir.

MARLI: Você tem interesse em participar de formação contínua para incluir crianças com TEA?

PA: É como acabei de falar, eu estou com meu interesse voltado me especializar sim, mas dentro de outras áreas. Eu tive essas experiências dentro de Educação Especial, foi na época um desafio para mim porque meu aluno tinha Paralisia Cerebral, não se alimentava sozinha. Eu tive que aprender com a família e com o pessoal da própria fundação, para alimentar ele, porque era uma coisa que muita gente não fazia. Ele usava sonda, então foi

um desafio bem grande, mas que eu encarei confiante. Aprendi e fiz. A gente acaba se apegando, criando um vínculo com a criança, que já nem era mais criança, na época tinha uns trezes anos. E foi um desafio muito grande. Eu até continuaria na área, a intenção era continuar porque os professores de apoio dariam continuidade para os alunos que já vinham acompanhando. Porque é bem importante continuar acompanhando porque já conhece o aluno, o histórico. Quando há rotatividade muito grande de professores para um aluno com algum tipo de deficiência rotatividade é complicado, eu acho. Aconteceu que no ano seguinte houve uma mudança e eu seria indicada a trabalhar com três ou quatro alunos, e eu não quis, não aceitei e resolvi me desligar dessa função. Mantive a regência mesmo.

MARLI: Foi muito rica sua participação. Muito obrigada! Além das questões abordadas, gostaria de acrescentar mais alguma informação?

PA: Não. Eu quero te agradecer a oportunidade. Fiquei muito feliz.

Transcrição das entrevistas – Professora PB

MARLI: Bom dia! Agradeço sua disponibilidade em colaborar com este estudo. Meu nome é Marli de Souza Alves, sou mestranda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta entrevista faz parte da minha dissertação “Necessidades de formação contínua de professores para inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo”

O que você entende por Inclusão?

PB: O Brasil ainda está no processo de inclusão. A inclusão tem que existir para não haver exclusão. Eu acho que é importantíssima. A inclusão é a escola se adaptar porque cada aluno tem sua necessidade, e para conviver com os outros é um enriquecimento dos dois lados.

MARLI: O que você pensa sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

PB: Eu acho que tem que continuar, e com esse objetivo de incluir todos os alunos. Eu sei que tem alunos de determinados transtornos que tem que ver as necessidades e peculiaridades de cada um, para poder a escola adaptar de acordo com essas necessidades. A gente que vive no dia a dia da escola pública, a gente vê o desenvolvimento da criança e como é importante essa inclusão social para elas, para o avanço delas e para a sociedade mesmo.

MARLI: Considera os alunos com NEE da sua turma incluídos?

PB: AH sim, a gente faz todo esse movimento de inclusão. Eu faço. Mesmo com as dificuldades que a gente enfrenta na escola pública. E tem que ter o mediador para facilitar. Tem que ser um conjunto. Nós ainda temos muito a caminhar, mas dentro das nossas possibilidades, na escola onde trabalho como professora regente, nós trabalhamos e fazemos o melhor para essa inclusão acontecer, mesmo com as dificuldades. E tem que ter o professor mediador. É um conjunto: escola, família, estrutura física, o governo também.

MARLI: Os seus alunos têm professor de apoio?

PB: Dependendo da necessidade, sim.

MARLI: Quais os fatores você considera facilitadores e dificultadores da inclusão?

PB: O mediador, a acessibilidade é importantíssima. Eu já tive aluno cadeirante e é importantíssimo, e algumas escolas não têm, também para alunos com deficiência visual. Tem que ter essa estrutura física e humana para poder trabalhar com essas crianças. Também material pedagógico. Também para muitos professores ainda nunca tiveram contato com esse processo de inclusão então tem que ter a formação continuada para ele receber esses alunos. Algumas redes ainda não têm essa estrutura. Está muito longe. Tem muitos professores que ainda não entende que o aluno não é do professor de apoio especializado, é da turma, pertence a turma. E os professores às vezes não têm essa percepção. São muitas dificuldades que nós enfrentamos. Essa concepção, essa mudança tem que que haver. É um processo, tem que trabalhar com os educadores, com os professores regentes. Tem professores que se apavoram, não sabem lidar com certas situações da criança especial, e aí também por isso que tem que haver todo esse conjunto.

MARLI: O que você sabe sobre TEA?

PB: A gente tem que estar sempre se atualizando, porque modifica, às vezes muda...a sigla mesmo. Mas o transtorno tem suas características próprias, tem que observar essas características: de afastamento, de isolamento, dificuldade de concentração, a inquietação. Tem vários aspectos que a gente tem que observar no nosso dia a dia para poder identificar se faz parte desse grupo do TEA. Tem características próprias, entre elas: movimentos repetitivos, ecolalia, inquietação, agitação, dificuldade no desenvolvimento da linguagem verbal, concentração para algumas coisas e outras não, não olha para gente. E a dificuldade de integração ao grupo. Eu tive um aluno, Asperger, inteligentíssimo, mas ele era muito agitado, ele não conseguia interagir com os outros, estava sempre em conflito. Os outros não conseguiam entender. E ele queria impor à vontade dele. O autismo tem muito essa característica de se impor, difícil de negociar. Tem que ter toda uma estratégia para chegar até ele. Há dificuldade de criar um vínculo de confiança para que eles possam interagir com a gente.

MARLI: Desde quando você conhece o TEA?

PB: Há muitos anos já. Porque já tive próximo a família. E a partir daí comecei a estudar. Tem mais de 20 anos. Mas eu voltei a trabalhar tem 10 anos, na sala de aula. Mas eu já conhecia antes.

MARLI: Quais as suas experiências com crianças com TEA?

PB: Desde que entrei na rede pública eu trabalho com crianças especiais e com autista. É curioso que eles têm uma característica geral, mas na nossa prática pedagógica, e observando cada um, eles têm suas características próprias. Eles têm as características gerais do autismo, mas têm as características próprias. E a gente tem que observar isso e buscar estratégias para fazer com que interajam. E olha, tem muitas experiências boas! Eu tive um aluno que ficou três anos parado no mesmo ano, no quinto ano, e aí alguma coisa aconteceu que ele desenvolveu de tal modo, aprendeu a ler e escrever, a fazer tudo e foi embora acompanhando a turma, e no ano seguinte a escola criou um grupo de estudo e ele participou, e foi embora. Achei assim uma história que marcou minha vida. Eu fiquei tão feliz por ele. Ele estava frustrado porque ele queria ficar acompanhando os amigos dos anos anteriores que já estavam lá na frente, e ele pode ir. E o bacana é que nesse ano eu consegui também fazer ele interagir com os outros. E o amigo que antes estava perturbando, acabou se tornando o melhor amigo dele. Então tem muitas experiências que eu fico emocionada. E tem muitos alunos que passaram na minha trajetória como professora que marcaram muito, porque eu amo o que eu faço. Eu amo ser professora e amo trabalhar com crianças especiais também. Então quando eu vejo qualquer indício, qualquer coisinha indicando que precisa de encaminhamento, é claro que a gente não é especialista, tem que passar por uma equipe para avaliar. E quando a gente vê que dá resultado, que a criança avança, é uma satisfação muito grande.

MARLI: Quais as maiores dúvidas em relação ao TEA?

PB: Eu acho que é um transtorno difícil de lidar, mas quando a gente encontra um caminho para lidar com ele, a gente consegue. Não estou lembrando de nenhuma dúvida agora. Eu tenho dúvida em relação a aprendizagem, preciso de debruçar mais sobre isso aí, porque depende muito do estímulo que ele recebe desde cedo. Eu tenho que estudar mais sobre o processamento neurológico.

MARLI: Quais são as dificuldades na inclusão das crianças com TEA?

PB: Eles são muito inquietos, às vezes muito agitados. Até conseguir acalmar...eu tive uma que rodava o tempo todo, até para se alimentar ela não parava. Ela tinha que ter uma rotina, uma rotina é essencial. Aí eu comecei a fazer uma rotina e ela conseguiu. Então a dificuldade é grande. Eles criam uma barreira para você chegar. Então eu acho difícil lidar.

MARLI: Além de criar rotinas, quais estratégias você usa para inclusão das crianças com TEA?

PB: Trabalhar com música, com o lúdico, atividades que tentam que tenha concentração, trabalhar coordenação, jogos pedagógicos, vídeos, coisas que chamem a atenção deles. Eu acho que facilita bastante. A rotina é fundamental porque eles são muitos sistemáticos, então tem que criar a rotina certinho para poder facilitar o trabalho.

MARLI: O que você considera necessário para inclusão das crianças com TEA?

PB: Primeiro a gente tem que ter uma formação para entender as características e comportamento para poder trabalhar com eles, pensar estratégias. Materiais pedagógicos, para poder auxiliar, que é muito do concreto. O acolhimento e o vínculo afetivo também são essenciais, acho que para trabalhar com qualquer criança.

MARLI: Que formação teve para incluir crianças no NEE?

PB: Fiz vários cursos na área de educação especial, alfabetização para crianças com necessidades especiais, curso de deficiências múltiplas, Braille, Libras, Graduação em Pedagogia, Material didático para crianças com necessidades especiais e a pós-graduação em Neuropsicopedagogia. Sempre na rede nós estamos fazendo curso. Fiz curso para alunos com altas habilidades.

MARLI: Que formação você teve para incluir crianças com TEA?

PB: Sim. Já fiz um curso.

MARLI: A formação que teve é suficiente para incluir crianças com TEA?

PB: Eu achei ótimo, é um leque que se abre. Mas não quer dizer que tem que parar. Tem que continuar sempre se atualizando, é essencial.

MARLI: Sente necessidade de formação para incluir crianças com TEA?

PB: Sim. É importantíssimo. Até que em Niterói está tendo.

MARLI: O que espera de uma formação para incluir crianças com TEA?

PB: Primeiro que a gente compreenda o que seria o TEA, as suas características. E esse caminho também para prática, teoria e prática, para que se possa fazer um bom trabalho pedagógico com essas crianças, material adaptado, indicação de bibliografia para estudar e se aprofundar mais, eu acho que isso também é importantíssimo.

MARLI: Como pensa que deve ser a formação para incluir crianças com TEA? E a modalidade de formação contínua mais adequada?

PB: Não ficar apenas na teoria, fazer uma formação também voltada para prática pedagógica, para o dia a dia, para saber o que fazer, como agir. Eu gosto da modalidade presencial com troca de experiência com outros professores. Eu acho isso enriquecedor porque você vai aprendendo uma técnica ali outra aqui, um com o outro. A troca de experiência bacana. Às vezes você faz formação de um dia e aprende tanto e dali você já vai pesquisando outras coisas, então é muito relativo a modalidade. O mais longo também você vai se aprofundar, e é fundamental. Depende da pessoa e de quem está ministrando o curso.

MARLI: Você tem interesse em participar de formação contínua para incluir crianças com TEA?

PB: Sim, eu tenho muita!

MARLI: Foi muito rica sua participação. Muito obrigada! Além das questões abordadas, gostaria de acrescentar mais alguma informação?

PB: Eu acho que as pessoas estão desenvolvendo pesquisas na área da educação especial e já melhorou muito. Houve um tempo que não havia muita informação. Trazer esse conhecimento da academia para a realidade das escolas, principalmente na rede pública, que tem carência muito grande. Porque às vezes a gente fica nos grandes discursos na academia e esse conhecimento não chega até a escola. E fazer esse movimento é importantíssimo para os professores na escola. E a rede pública é quem recebe a grande maioria dessas crianças, e o professor precisa, é importante fazer esse movimento de troca, trazer essas informações para os professores.

Transcrição das entrevistas – Professora PC

MARLI: Bom dia! Agradeço sua disponibilidade em colaborar com este estudo. Meu nome é Marli de Souza Alves, sou mestranda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta entrevista faz parte da minha dissertação “Necessidades de formação contínua de professores para inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo”

O que você entende por Inclusão?

PC: Inclusão para mim é uma palavra muito ampla e genérica. Inclusão é a participação efetiva de todos os alunos, independente de sua origem, classe social, etnia, na escola, participação efetiva de forma democrática. Que os alunos sejam atendidos em todas as suas necessidades. Em relação a Educação Especial, que esse termo está muito voltado a essa área, é tornar possível a permanência desses alunos na escola, se relacionando com o objeto de ensino da escola, como os outros demais alunos que não necessitem de nenhuma especificidade.

MARLI: O que você pensa sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

PC: Eu penso que é necessário pois os alunos precisam se relacionar com todas as pessoas da sociedade. Eu não acredito na formação de guetos, porque senão a gente vai ter uma sociedade altamente segmentada, e o objetivo da inclusão é justamente fazer com todos os alunos se relacionem entre si. E isso é benéfico não só para os alunos com necessidade especial, mas também para os outros alunos que não têm necessidades, porque eles precisam aprender a conviver com esses alunos e a saber lidar com as diferenças. Não é só para o aluno especial. Para o aluno que não é especial é necessário também.

MARLI: Considera os alunos com NEE da sua turma incluídos?

PC: Sim, eu tento na medida do possível fazer com que a inclusão seja efetiva, mas nem sempre...por exemplo, no ano passado eu tinha um aluno com uma suspeita de TEA, mas ele ainda estava sendo avaliado. E como a gente só está tendo aula remota, e aqui na rede de Niterói, foi de uma maneira bem limitada, simplesmente enviou apostilas aos alunos, pois não tinha nenhum contato com os alunos e muito pouco por whatsapp e envio de vídeos, mas a gente não teve interação com os alunos. Então não deu para acompanhar essa avaliação, na verdade se está ainda. A mãe chegou a conversar comigo que os

atendimentos foram interrompidos por conta da pandemia, e nada se efetivou, então estou de férias e não sei como se deu esse prosseguimento. Mas no ano retrasado eu tinha dois alunos com TEA, e uma professora de apoio para atender os dois. Um já estava na turma desde o 1º ano, o outro entrou no 2º ano. Um já sabia ler e escrever, o outro chegou na escola sem saber ler e escrever ainda, então eles estavam em momentos completamente diferentes. Assim como o outro que entrou estava muito diferente de toda a turma. Então a gente precisou fazer um trabalho muito diferenciado para ele. Essas crianças chegavam depois do restante da turma, porque tinha uma questão de logística com a professora de apoio, que chegava depois na escola porque ela não tinha horário de almoço e precisa chegar mais tarde na escola e sair mais cedo. Então eles chegavam e as atividades já estavam em desenvolvimento, eles não pegavam o início e isso me incomodava muito. A minha escola era de horário integral, mas a prefeitura não pensa nessas questões quando elabora essa organização dos professores de apoio. A gente fica pensando de que maneira essa criança vai ser efetivamente incluída se ela não participa de todo o horário, se chega depois ou sai antes. Isso para mim é um grande empecilho. Mas a escola tenta, dentro das limitações que o sistema público nos impõe, trabalhar com as crianças da melhor maneira que a gente consegue. Eles são atendidos na sala de recurso multifuncionais, a gente tenta uma parceria com a família para atender a criança da melhor maneira possível: saber o que a família tem a dizer, fazer os encaminhamentos que a gente julga ser necessário, e atender dentro das necessidades pedagógicas também. Esse menino que não sabia ler estava numa turma no processo avançado de alfabetização, mas a gente teve o cuidado de fazer um material exclusivo para essa criança para fazer com que ela aprendesse a ler e escrever.

MARLI: Quais os fatores você considera facilitadores e dificultadores da inclusão?

PC: Facilitadores: o professor mediador, que é o professor de apoio, sala de recurso multifuncional, o atendimento na sala de recurso, formação continuada, fornecer conhecimentos para o professor, que está sendo oferecido mais para o professor de apoio do que para o professor regente. E esse contato que a gente está tendo com a família, que eu considero importantíssimo para a gente saber de qual maneira essa família lida das questões com essa criança. E o que eu considero problemático, de dificuldade, é o número reduzido de professor de apoio, e às vezes a escola tem muitas crianças especiais e pouco

professores de apoio para tender. Às vezes são cinco crianças numa turma e um professor de apoio, e cada criança com uma necessidade e a professora não consegue dá conta de tudo. E às vezes demoram para mandar professora de apoio e fica aquela guerra, e não pode impedir que o aluno vá para escola, mas de qualquer forma como você vai atender essa criança com qualidade e atender também o resto da turma? Não é só a criança. A partir do momento que você inclui uma criança e você professor regente tem que ficar exclusivamente em função dela porque não tem professor de apoio, você acaba excluindo o resto da turma nesse processo. Então essa demora de tomada de posição em relação a organização da escola por parte dos gestores da rede pública é grande. E também a ênfase de formação mais no professor de apoio do que no professor regente. O professor regente precisa obviamente de formação. O professor de apoio e o professor regente têm que ter um trabalho de parceria. Não adianta só o professor de apoio ser o alvo da formação.

MARLI: O que você sabe sobre TEA?

PC: O conceito de autismo vem sendo revisto ao longo do tempo e isso precisa ser de conhecimento do professor: alguns com dificuldades de socialização, linguagem, comunicação. Eu tive uma aluna, em 2014, que era uma criança do espectro do autismo, de muita gravidade, e ela simplesmente não falava com ninguém, nem em casa. Ela balbuciava. E era difícil lidar com ela porque simplesmente a gente não sabia o que a angustiava. E ela chorava Marli, em tempo integral, e em horário integral. Isso era um transtorno para essa menina e ela não ficava muito na sala de aula, porque ela não conseguia, ela não se encaixava naquele ambiente. Ela ficava agoniada, e começava a gritar, e se batia, se mordida o tempo todo, fazia mutilação o tempo todo, batia com a cabeça, puxava os cabelos. Ela passava por fases diferentes de automutilação. A gente precisava tirar ela da sala, mudar ela de ambiente, tentar outras estratégias. Ela chorava demais. A gente pensava: “O que está acontecendo com ela?” Era um trabalho muito difícil e angustiante, A gente via que ela estava angustiada e não conseguíamos fazer um trabalho efetivo com ela. Foi um dos trabalhos mais difíceis que eu tive que fazer com criança. E por outro lado tinha dias que ela estava super bem. E às vezes ela chegava ao meu lado quando eu estava escrevendo e eu perguntava para ela: “Você quer escrever? Vem escrever comigo!” E ela pegava minha mão Marli, e ia escrevendo, fazendo o traçado. Eu dizia: “Agora vamos escrever meu nome, já que você escreveu o seu.” E ela

puxava a minha mão e fazia todo o movimento, parecia que eu estava fazendo uma psicografia. E eu pensava que aquela menina tinha algum conhecimento sobre a língua escrita, mas era algo muito difícil de atingir. Então essas peculiaridades do Transtorno do Espectro Autista você tem que saber a criança, para saber onde ela está se encaixando ali. Se ela é mais grave ou moderada, se tem questões só relacionada com a linguagem, se tem alguma comorbidade, se além do Transtorno autista se tem déficit de atenção. Isso tudo precisa ser visto.

MARLI: Desde quando você conhece o TEA?

PC: Desde que eu sou criança porque eu tenho uma prima da minha idade que é autista.

MARLI: Quais as suas experiências com crianças com TEA?

PC: As mais recentes foram: essa menina, que tinha a questão da linguagem. Eu fiquei no 1º e 2º ano com ela. No 3º ano ela foi para outra professora. Depois tive esses dois alunos que citei. E na outra escola que trabalhei, de 2001 a 2013 eu tive outras crianças também, umas que eu lidava diretamente em sala de aula e outras indiretamente. Na minha sala de aula duas com certeza, uma com suspeita grande, mas nunca confirmaram diagnóstico, e a família tinha muitas limitações, em todos os sentidos, cognitivo, social econômica, mas que estava sempre participando e presente na escola. A gente fez vários encaminhamentos, tentava fazer parceiras com os lugares. E crianças de outra turma, também como professora articuladora ou professora da sala de leitura ou da sala de informática, que tinha horário determinados para atender as turmas, e aí eu tinha contato com mais algumas crianças.

MARLI: Quais as maiores dúvidas em relação ao TEA?

PC: Em relação a processo de alfabetização. Para mim é sempre uma questão que precisa ser pensada. E às vezes em relação a lidar com a criança. O professor precisa ter uma certa sensibilidade mas precisa ter obviamente uma formação para aflorar essa sensibilidade, para saber como lidar. E a nossa formação acaba negligenciando um pouquinho a Educação Especial na faculdade, e a gente precisa correr muito por fora também.

MARLI: Quais são as dificuldades na inclusão das crianças com TEA?

PC: A primeira coisa é garantir a permanência dela na escola e um professor mediador. Algumas questões extrapolam o professor regente. Por exemplo: eu dou aula geralmente

para turma de 1º ano, e as crianças estão aprendendo a ler e escrever, e são crianças ávidas pelo conhecimento, ávidas por tudo, então você mediar todo esse processo e mais uma criança que demanda um acompanhamento efetivo ali do lado, não é fácil. Então precisa garantir um professor mediador nesse processo. Precisa garantir horário na sala de recurso. Não é só o professor regente que precisa desse olhar atento, toda a escola, os professores de outras áreas.

MARLI: Vamos ver se entendi para traçar as dificuldades. Seria: falta de professor de apoio...

PC: Falta de professor de apoio, Falta de sala de recurso. Porque às vezes a rede propõe atendimento numa escola polo, ou uma vez propuseram atendimento em contra turno, e aí não havia atendimento porque a criança não voltava. Então tem que garantir atendimento no horário de estudo da criança. A dificuldade também acho que é voltada para a formação. Isso é uma dificuldade: lidar com a formação precária dos professores para lidarem com isso, não rotularem as crianças, não lidar com ela de forma equivocada e deixar a criança no canto dizendo que ela não consegue.

MARLI: Quais estratégias você usa para inclusão das crianças com TEA?

PC: Eu acho que são as estratégias que eu uso normalmente com todas as crianças na sala de aula. Eu não consigo fazer algo muito diferenciado. É conhecer a criança, fazer um diagnóstico inicial como eu faço com todos os alunos. Conhecer as potencialidades ou quais são as dificuldades dela e de que maneira eu posso lidar com isso diante desse diagnóstico inicial que eu faço, eu vou bolando as estratégias em conjunto com a professora de apoio, a professora da sala de recursos, em conversa com a família, com a EAP (equipe de apoio pedagógico: coordenação, direção e pedagoga), traçando as estratégias para a gente ver: essa criança a gente vai recorrer muito a jogos com ela, é mais fácil de lidar a princípio. OU: essa criança a gente vai tentar tirar um pouco da sala e vamos propor atividades que todos possam ir ao pátio, e aos poucos vamos colocando ela na sala de aula. Isso vai depender da avaliação inicial da criança e ao longo do tempo a gente vai reavaliando se essas estratégias estão dando certo ou não para a gente elaborar conforme for necessário.

MARLI: O que você considera necessário para inclusão das crianças com TEA?

PC: Necessário é a formação do professor para saber lidar com a criança, garantir vagas nas escolas, política que garanta a matrícula, ter professor de apoio, atendimento na sala de recursos e que consiga estabelecer diálogo com a família, também para saber se a criança precisa de atendimento multidisciplinar.

MARLI: Que formação teve para incluir crianças no NEE?

PC: Quando eu fiz o curso normal, eu me formei em 1993, isso não fazia parte da grade curricular. A gente teve aula de psicologia, mas não chegou a falar desse assunto. Depois eu fiz letras e isso também não era assunto. Hoje dia Libras e alguma coisa de Educação Especial entra nas faculdades, mas isso nem de longe fazia parte do currículo de letras. A minha formação começou em serviço, numa creche que trabalhava, a gente estudava um pouco de cada assunto, e acabava sendo pauta. E quando entre na rede de Niterói, e começo a se falar e veio as leis de inclusão, aí começo de forma mais sistematizada. Algumas formações e debates nas escolas. Tinha formação promovida pela escola, promovida pela fundação e depois por conta própria fui fazer um curso de neurociência pedagógica, e a gente estuda muito a questão da Educação Especial na neurociência pedagógica.

MARLI: Que formação você teve para incluir crianças com TEA?

PC: Especificadamente para Transtorno do Espectro do Autismo nenhuma. Já tive assim: participei de reunião pedagógica na escola que uma das pessoas convidadas foi justamente para fazer uma formação sobre TEA. Mas coisa muito populares, iniciativa da escola. Não foi nem iniciativa da fundação. Ou a professora da sala de recursos fazia uma formação com a gente. Ou algo como: compartilhando saberes. Iniciativas pontuais.

MARLI: A formação que teve é suficiente para incluir crianças com TEA?

PC: Acho que não né Marli. Tem que estudar muito mais. Nenhuma criança é igual a outra. Nenhuma turma é igual a outra. O que eu fiz com uma criança não dá certo na outra.

MARLI: Sente necessidade de formação para incluir crianças com TEA?

PC: Sim. É pensar e reavaliar o processo o tempo todo. Você lida com casos mais leves e casos mais graves e tem que saber como vai lidar com cada criança especificadamente.

MARLI: O que espera de uma formação para incluir crianças com TEA?

PC: A que me apresente dados novos que eu nem fazia ideia que existiam.

MARLI: Como pensa que deve ser a formação para incluir crianças com TEA? E a modalidade de formação contínua mais adequada?

PC: Pergunta difícil. A formação tem que ser para escola inteira. Em serviço, por exemplo, nas reuniões pedagógicas, que tem que lidar com tantas demandas..., mas eu acho que a gente tem que pensar em fazer a formação em horários alternativos, ou contra turno. Em horários diferenciados para atender todas as demandas. E formação contínua. Não dá para fazer um dia de formação e achar que isso é suficiente. A gente precisa aprofundar o tema e para aprofundar precisa de tempo de estudo. Essas questões têm que pensar em termos práticos. Precisa ver aspectos teóricos e práticos. Precisa dos aspectos teóricos para embasar nossas práticas. A gente precisa localizar nossa prática dentro de determinada teoria. E que as pessoas que façam a formação sejam de preferência especialistas no assunto, de áreas diversas. Precisa ouvir professor, o médico, o fonoaudiólogo.

MARLI: Você tem interesse em participar de formação contínua para incluir crianças com TEA?

PC: Sim. Sempre tem. Difícil é ter tempo para isso tudo.

MARLI: Foi muito rica sua participação. Muito obrigada! Além das questões abordadas, gostaria de acrescentar mais alguma informação?

PC: Acho que não. As pessoas e a escola têm certas dificuldades de lidar com essas questões, têm preconceito, porque a escola é feita de seres humanos, não são seres sagrados e divinos, eles têm suas dificuldades e limitações. Então a gente vê isso na escola, de crianças serem rotulados porque têm dificuldades de aprendizagem. Se a criança tem síndrome de down ou Transtorno do Espectro do Autismo, eles já acham que isso é empecilho para aprendizagem, e não se esforçam e às vezes se escondem atrás do transtorno da criança para mascarar na verdade uma própria falta ou falha na formação e no trabalho, e não faz o que tem que ser feito, porque é mais fácil falar que a criança é limitada. Educação demanda muito trabalho. Educação na sala de aula é uma coisa hercúlea, e a gente sabe que isso é uma briga não só na sociedade como um todo, mas na própria escola. A gente escuta discurso de professor achando que as crianças precisam de escolas especiais, que ali não é o ambiente delas, que atrapalha o movimento das aulas. Tem isso tudo. Essa briga não é só fora da escola. Dentro da escola existe.

Transcrição das entrevistas – Professora PD

]MARLI: Bom dia! Agradeço sua disponibilidade em colaborar com este estudo. Meu nome é Marli de Souza Alves, sou mestranda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta entrevista faz parte da minha dissertação “Necessidades de formação contínua de professores para inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo”

O que você entende por Inclusão?

PD: Entendo por inclusão inserir as mais variadas formas de necessidades numa mesma atividade, num mesmo modelo de ensino, num mesmo espaço. Acho que é mais ou menos por aí.

MARLI: O que você pensa sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

PD: Penso que tem muito a melhorar. É uma estrada que nós começamos a caminhar com muita ideia, muita teoria, mas que na verdade na prática é muito imatura, ainda tem muito que florescer para que possa realmente esse objetivo do incluir, de proporcionar essa inclusão. O que eu vejo nas escolas é que talvez a ideia de incluir talvez seja só ter aquele aluno, aquela necessidade diferente, trazer esses alunos para a escola, trazer para o ambiente escolar. Mas não é só isso. Acho que a gente não consegue alcançar estes alunos num todo de uma forma significativa. Então ainda tem uma longa estrada para a gente caminhar nesse sentido de estar melhorando essa inclusão.

MARLI: Considera os alunos com NEE da sua turma incluídos?

PD: Esse ano ainda não tenho alunos com necessidades especiais na minha sala, mas vou responder com base nos anos anteriores. Bem recente no ano passado, por exemplo, eu tinha dois alunos com necessidades especiais, então posso responder claramente que não. Não acho que eles tenham tido suas necessidades 100% atendidas. Acho que se eles fossem mais provocados, se tivesse algo voltado mais para eles, do que faz sentido para cada um deles, porque não posso nem colocar no mesmo prato, usar para eles. Cada um precisava de algo diferente.

MARLI: Quais os fatores você considera facilitadores e dificultadores da inclusão?

PD: Os dificultadores: o modelo tradicional de ensino, os conteúdos programáticos que têm que ser cumpridos, é o livro que a gente tem que cumprir no final do ano porque

senão você não deu conta. Até mesmo com os pais isso é muito difícil. Às vezes chegou a ser uma barreira importante para mim, porque os pais de um aluno com necessidades especiais muitas vezes não compreendem que a gente tem que trabalhar com outra abordagem, a gente tem que trazer outra proposta para aquele aluno. A inclusão precisa ser melhor trabalhada como um todo. E não adianta só a nossa visão como profissional, tem que ser para toda comunidade, todos os envolvidos no processo, para os pais. Ainda existe tabu muito grande por trás da inclusão. De facilitadores acho que até agora eu encontrei nas escolas que eu trabalhei no sentido de querer fazer mais. Eu sinto que as escolas têm essa vontade de proporcionar mais, mas talvez não saibam como fazer, como vai caminhar com todos juntos. Porque além desses alunos, têm todos os outros. O tempo é corrido. É uma série de coisas que precisam ser melhor elaboradas, melhor pensadas.

MARLI: O que você sabe sobre TEA?

PD: Eu sei que tem vários graus, não dá para caracterizar. Por exemplo, tive ano passado um aluno que era portador, em grau moderado, ele tinha muitas questões que eu mesma precisei voltar e estudar e buscar em outras fontes, como eu poderia formular uma avaliação para aquele aluno que não podia, por exemplo, me responder algo subjetivo. No caso dele, ele não podia responder nada subjetivo, tinha que ser tudo objetivo. Como transformar todo o conteúdo de uma forma que o acessasse. O professor sempre está estudando, não tem outro jeito.

MARLI: Desde quando você conhece o TEA?

PD: Desde a minha graduação. Há uns oito anos.

MARLI: Quais as suas experiências com crianças com TEA?

PD: Minhas experiências forma sempre como professora regente e com alunos inclusos em sala de aula. Ah, importante: esses alunos sempre tiveram mediação, então estavam comigo em sala, mas sempre tinha uma pessoa, um facilitador, que é fundamental nessa perspectiva de estar numa turma e ter um aluno que precisa de um olhar diferenciado. Essa mediadora é fundamental.

MARLI: Quais as maiores dúvidas em relação ao TEA?

PD: Minhas maiores dúvidas são em relação ao TEA e a várias necessidades especiais. O que eu vejo que cada experiência que eu tive tinha uma característica, nenhuma foi igual. Então é como falei, sempre tem que voltar, sempre tem que estudar, se aprofundar. É

muito novo ainda. Parece que está avançado, mas não avançou quase nada. Se eu pegar um aluno esse ano ou ano que vem, com certeza vou precisar voltar a estudar sobre isso, e buscar novos meios. Eu tenho dúvidas a relação de como alcançar esse aluno, como conseguir sucesso. Eu ainda me sinto insegura diante de um aluno com TEA ou outras necessidades. Sempre que eu encontro esse desafio eu dou o meu melhor, mas eu fico assim: Meu Deus, e aí o que fazer? Como eu posso dar o meu melhor?

MARLI: Quais são as dificuldades na inclusão das crianças com TEA?

PD: As dificuldades são dar conta dessas crianças, mesmo tendo mediadora, mesmo tendo esse suporte, não é dar conta, é proporcionar o melhor para essas crianças, uma aprendizagem significativa para elas. Porque acaba que você está ali com toda turma, aqueles conteúdos programáticos todo que você tem que dar conta, você vai mediando, vai fazendo metas para aquele aluno, mas eu sempre fico com a dúvida se estou provocando aquele aluno suficiente. Se eu poderia ir mais, até onde eu posso ir. O que eu posso fazer para tirar o máximo dali...eu não sei. É diferente quando você está com um aluno que não tem necessidades especiais ou TEA, o próprio aluno vai te mostrando e te dizendo até onde ele vai. A minha dificuldade é saber até onde ir. Eu fico insegura achando que não estou provocando o suficiente, achando que poderia ir além.

MARLI: Quais estratégias você usa para inclusão das crianças com TEA?

PD: A primeira estratégia que eu uso é estudar o que eu posso fazer para ajudar.

MARLI: Na prática o que você já aplicou ou já aplica?

PD: Métodos?

MARLI: Estratégias.

PD: Muita ludicidade, atividades lúdicas, jogos, muita experimentação. Com experimentação esses alunos aprendem mais, isso eu vi. As estratégias são essas, atividades lúdicas, experimentação e tentar provoca-los ao máximo.

MARLI: O que você considera necessário para inclusão das crianças com TEA?

PD: Um espaço adequado, instrumentos adequados. Um espaço que pudesse ser explorado de forma mais rica, uma sala específica. Na escola que eu trabalho por exemplo, em muitos momentos o aluno está ali na mesma sala, porque existe também a ideia de que não pode tirar do grupo. Mas às vezes está num momento totalmente diferente, e a criança está ali para cumprir algo que não tem necessidade. Então poderia

estar num espaço adequado, com instrumentos adequados, mais tecnologia, mais experimentação, algo que pudesse trazer mais experiência para essa criança. Não estar ali porque tem que estar igual a todos, no mesmo espaço, ouvindo explicações que não lhe cabem naquele momento. Um espaço adequado seria muito mais rico.

MARLI: Que formação teve para incluir crianças no NEE?

PD: A minha formação foi mais na graduação mesmo. Onde comecei a falar de Educação Especial. Fiz uma disciplina que era obrigatória, e a partir daí eu optei por outra disciplina, que não era obrigatória, de Educação Especial, para poder aprofundar. Isso porque não é que eu tenha morrido de amores pelo tema, foi pela necessidade mesmo. Porque eu, brasileira, já trabalhava e atuava e estava em formação, ainda na graduação. E com esses desafios que eu vi no chão da escola, eu tive essa vontade, essa necessidade de conhecer um pouco mais, então puxei na disciplina optativa, onde pude entender um pouco mais sobre esse universo, mas mesmo assim, como eu disse, é insuficiente. A cada desafio, a cada aluno que você se depara diferente, ainda se sente despreparada. É meu caso, ainda me sinto.

MARLI: Que formação você teve para incluir crianças com TEA?

PD: Nada específico para isso. Dentro da formação eu tive essas formações com muitas informações voltadas para inclusão, para os diagnósticos, e também essa abordagem institucional. Na pós-graduação que eu fiz de Psicopedagogia voltei a falar dos temas, mas talvez de uma abordagem muito repetitiva, e na hora da prática, quando vai atuar mesmo, eu ainda me sinto insegura. Eu não sei se essa insegurança se dá pela minha insuficiência, que eu deveria continuar estudando e me aprofundando, creio que sim, ou se realmente não existe nada tão novo nesse campo de informações que possa nos dizer, de fato, como atuar na prática pedagógica.

MARLI: A formação que teve é suficiente para incluir crianças com TEA?

PD: Não. Totalmente insuficiente.

MARLI: Sente necessidade de formação para incluir crianças com TEA?

PD: Sinto.

MARLI: O que espera de uma formação para incluir crianças com TEA?

PD: Espero que seja algo mais voltado para a realidade das escolas. Porque é como eu disse, eu não sei se sinto carência das informações ou se é distância que existe entre as

informações que recebemos e a prática do chão da escola. Existe um distanciamento. Minha dificuldade é essa.

MARLI: Como pensa que deve ser a formação para incluir crianças com TEA? E a modalidade de formação contínua mais adequada?

PD: Bom, estou pensando aqui agora...eu acho que deveria ser pensado não só para só educadores, mas também para os administradores das escolas também. Não sei se vou conseguir amarrar isso aqui. Às vezes a gente sai de uma formação achando que sabe tudo, pensando que vai dar certo, e aí quando a chega na realidade da sala de aula eu fico como disse, pensando o que eu poderia fazer mais, que eu não fiz tudo que poderia fazer, então, eu penso, posso estar sendo repetitiva, mas a formação ideal deveria ser algo possível. Falta o experimento, porque eu recebi muita teoria. A modalidade eu acho que as curtas com horários flexíveis. Eu quero fazer formação, mas minha vida é muito corrida. Eu sou mãe, trabalho e estudo, então tem que ser online, eu tenho que poder flexibilizar, principalmente hoje que estamos vivendo pandemia sem um prazo previsto para acabar. Então tem que ser algo flexível e prático, objetivo. Como formação continuada, saindo um pouco da teoria de estar ouvindo tudo que já ouvimos, lendo tudo que já lemos e falando sim mais das práticas, das novidades, das estratégias, dos experimentos. Eu acho que tem que avançar um pouco.

MARLI: Você tem interesse em participar de formação contínua para incluir crianças com TEA?

PD: Eu tenho

MARLI: Foi muito rica sua participação. Muito obrigada! Além das questões abordadas, gostaria de acrescentar mais alguma informação?

PD: quero te agradecer porquê de uma simples entrevista acaba que você vai ali e tira a gente da zona de conforto, pensar em questões que eu não estava pensando neste momento. É muito positivo.

Transcrição das entrevistas – Professora PE

MARLI: Bom dia! Agradeço sua disponibilidade em colaborar com este estudo. Meu nome é Marli de Souza Alves, sou mestranda na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta entrevista faz parte da minha dissertação “Necessidades de formação contínua de professores para inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo”

O que você entende por Inclusão?

PE: Muito antigamente não existia isso, na minha juventude existia a APAE, que recebia as crianças com algum tipo de necessidade especial, então ver o ganho que essas pessoas com algum tipo de necessidade e de nós que não temos algum tipo de necessidade especial específica, é muito grande. Acaba o preconceito, vai por água abaixo, graças a Deus. É muito bom ver muitas pessoas olhando para o outro com igualdade, é um desenvolvimento muito grande para os próprios portadores, como para a sociedade em geral, para poder acabar com isso. E é o que falo com meus alunos, a gente pode não ter nenhum tipo de necessidade especial hoje, mas a gente e não sabe daqui a pouco, uma doença ou um acidente pode fazer que a gente tenha alguma dessas. Então é só ganho.

MARLI: O que você pensa sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

PE: É muito benéfico, apesar de muitas dificuldades e muitos empecilhos. São muitas barreiras, a gente ainda tem que caminhar bastante porque os profissionais não são devidamente preparados para isso. Quando você começa parece que está no meio de um tiroteio, porque você recebe essas crianças, ou o profissional é colocado numa escola pegando uma turma com alguém com necessidade especial inserida, e acaba sem saber o que fazer. Até descobrir...e isso vai muito por conta própria do profissional, porque ter uma especialização está muito difícil hoje em dia. E eu acho que a gente precisaria de muito apoio para isso mudar realmente, da forma que deve ser.

MARLI: Considera os alunos com NEE da sua turma incluídos?

PE: Eu trabalho numa escola realmente inclusiva. Todas as atividades são voltadas com as devidas adaptações de acordo com o caso de cada um, porque a gente tem que ter ali um olhar específico. Eu tenho sorte de trabalhar numa escola realmente inclusiva. Essa escola desde que existe, há 28 anos, ela é inclusiva, então hoje em dia, mais ainda.

MARLI: Quais os fatores você considera facilitadores e dificultadores da inclusão?

PE: Facilitadores seriam cursos voltados para isso, mas na prática porque você só receber e passar aquela criança e não ter um trabalho direcionado para poder o tempo todo ser inclusivo é o que dificulta. Tem que ter uma formação voltada para inclusão. Uma coisa prática, prático mesmo, porque o professor fica muitas vezes: “O que eu faço? ”, “Como que eu trabalho? ”, “O que eu vou dar”, sabe? Facilitador seria as escolas se abrirem e olharem para os outros como se fossem iguais, como são. Dificultadores são além dessas barreiras humanas, as barreiras físicas, de estrutura, questões como rampa. Muitas vezes as escolas deixam de receber um aluno porque não tem rampa, não tem estrutura física, de espaço.

MARLI: O que você sabe sobre TEA?

PE: É um tipo de transtorno que limita muito, a socialização, o contato, há falta de aceitação de comandos que acaba por excluir um pouco esses portadores. Tem a questão do Asperger, até o ano passado eu dei aula para um aluno com Asperger do 8º ano, que tinha uma resistência, que apesar de muito inteligentes acabam perdendo por falta de aceitação de regras, os horários, fixação. O tempo deles é muito curto.

MARLI: Desde quando você conhece o TEA?

PE: Há oito anos.

MARLI: Quais as suas experiências com crianças com TEA?

PE: A primeira vez que trabalhei foi como mediadora de uma menina de 04 anos. Foi uma dificuldade porque ela estava começando a estudar e não tinha frequentado nenhum ambiente externo, porque pelo fato de ter esse comportamento diferenciado, muitas famílias ainda mantem essas crianças em casas, porque é difícil de lidar e é difícil a aceitação das outras pessoas em lugares públicos. E para poder evitar determinadas situações as famílias ficam muito tempo com essas crianças em casa. Então quando essa menina chegou na escola com 04 anos, ela só queria correr porque ela estava se sentindo livre. Também trabalhei com outra criança, um menino que era uma graça, ficava no computador, tinha entendimento, aprendeu muita coisa e por mais que tivesse dificuldade na socialização, no geral era muito carinhoso. Esse menino, eu dei aula para ele no quarto e quinto ano e ele era extremamente carinhoso. A gente ganha muito com essas crianças!

MARLI: Quais as maiores dúvidas em relação ao TEA?

PE: A minha maior dúvida talvez seja uma expectativa, uma ansiedade de saber até onde posso chegar. A gente quer ir muito além, e saber até onde pode chegar, se há limites. Saber tudo, em relação a saúde mental, ao conhecimento de outras pessoas que atendem essa criança.

MARLI: Quais são as dificuldades na inclusão das crianças com TEA?

PE: Uma dificuldade muito grande é em relação a família, com a aceitação. E aí se a família sempre acha que não é daquele jeito você não encontra uma parceria, e isso é uma dificuldade. A própria questão da criança dificulta porque muitas famílias não têm condições de ter uma equipe multidisciplinar então acaba jogando isso só para a escola, e fica casa e escola, e não tem uma equipe, e auxilia muito quando a família tem condições para isso. E não é fácil na saúde pública encontrar tratamento adequado para esse tipo de transtorno. Essa falta de estrutura de equipe é uma dificuldade. A falta de orientação e esclarecimento dos profissionais para poder trabalhar e não desistir, a falta de oportunidade na sociedade em geral de incluir. O que dificulta demais também é a falta de divulgação, que dificulta aceitação da sociedade. Se isso fosse mais falado e mais exposto também facilitaria muito.

MARLI: Quais estratégias você usa para inclusão das crianças com TEA?

JOSELI: Em todas as atividades da turma regular a gente procura incluir os alunos com TEA. As atividades pedagógicas também são todas adaptadas de acordo com as necessidades. A gente também oferece outras ferramentas. Além da parte escrita, a gente oferece jogos, brincadeiras, o próprio computador auxilia na comunicação e nessa interação com a turma e com todos profissionais da escola. Então a gente tem um olhar diferenciado com todas as adaptações necessárias e as ferramentas que a gente tem para eles participarem cada vez mais.

MARLI: O que você considera necessário para inclusão das crianças com TEA?

PE: Informação e disposição, coração aberto, vontade realmente de fazer, porque se não tiver vontade e disposição, não acontece. É ter seriedade naquilo porque a gente vê muitos locais fazendo de conta que há inclusão, então é levar o trabalho muito a sério.

MARLI: Que formação teve para incluir crianças no NEE?

PE: Eu fiz uma pós-graduação de Necessidades especiais e Educação Inclusiva, então a gente abre um pouquinho a visão para essas crianças.

MARLI: Que formação você teve para incluir crianças com TEA?

PE: Dentro da pós-graduação se falou de várias questões e também do TEA

MARLI: A formação que teve é suficiente para incluir crianças com TEA?

PE: Não. Nenhuma formação é suficiente se a gente não estiver sempre buscando. A formação ajuda a abrir nossa cabeça. Mas não é suficiente é um pontapé.

MARLI: Sente necessidade de formação para incluir crianças com TEA?

PE: Sim. Com certeza.

MARLI: O que espera de uma formação para incluir crianças com TEA?

PE: O que mais a gente necessita é da parte prática. Exemplos com situações, porque só teoria fica difícil da gente desenvolver.

MARLI: Como pensa que deve ser a formação para incluir crianças com TEA? E a modalidade de formação contínua mais adequada?

PE: Pequenos cursos são muito válidos porque te dá aquela coisa específica, momentânea. Então, você tem um aluno com TEA e participar de um curso rápido vai te ajudar a você levar suas dúvidas, adquirir conhecimento específico para aquilo, mas de forma prática. Tudo deve ser voltado para prática. A teoria ainda deixa as pessoas muito perdidas. Acho que não tem necessidade de ser contínuo porque a gente e não tem muito tempo para isso, e quando fica algo desgastante demais acaba desmotivando. Ter uma profissional dentro da escola que faça formação de forma periódica também ajuda muito, além de dá mais conhecimento dá também mais segurança, porque o medo do erro é muito grande.

MARLI: Você tem interesse em participar de formação contínua para incluir crianças com TEA?

PE: Eu particularmente no momento não. Estou sendo sincera com você, porque no momento eu não tenho

MARLI: Foi muito rica sua participação. Muito obrigada! Além das questões abordadas, gostaria de acrescentar mais alguma informação?

PE: Não. Acho que não.

Transcrição das entrevistas – Professora PF

MARLI: Bom dia! Agradeço sua disponibilidade em colaborar com este estudo. Meu nome é Marli de Souza Alves, sou mestranda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta entrevista faz parte da minha dissertação “Necessidades de formação contínua de professores para inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo”

O que você entende por Inclusão?

PF: A inclusão é inicialmente um desafio, porque você fala de inclusão partindo de um pressuposto que alguém está fora desse contexto. Dentro e fora da escola. A gente fala de inclusão não é só focado na educação. Quando a gente estrutura um espaço com rampa, acessibilidade física, a gente está falando de inclusão também. Então parte do estrutural, passa pelo relacional, e ela tem que se intensificar, ao meu ver, nessas relações de construção do relacionamento estruturado. Inclusão, para mim, é você compreender que o outro tem direito, que em algum momento lhe foi retirado. A inclusão é uma construção. A gente já tem esse movimento inclusivo, é uma trajetória muito longa, partindo desse pressuposto que é preciso fazer parte como pessoa, com produção, participação, potencial valorizado. Hoje a gente fala muito mais de pessoas com deficiência, mesmo sabendo que aqui, o nosso momento, o TEA, a gente sabe que não é uma deficiência, mas ele participa para usufruir de direitos: gratuidade de passagem, auxílio. Quando esses movimentos vão acontecendo e se institucionalizando, e legalmente sendo registrado para configurar o direito, a gente está nesse processo de inclusão, que é gradativo. Em muitos lugares, a gente pode dizer que ela existe, por lei, mas ela ainda é um exercício de luta. A gente está nesse momento de construção, da lei para virar inclusão. A inclusão do modo geral, ao meu ver, é respeitar o sujeito como ele é, e não pensar que ele deve ser comparado com os demais. É uma pessoa, que independente do seu contexto, merece ser respeitada nos espaços, nas suas relações, na produção e eu acho que é por aí. E a escola tem o poder, através dessas relações estruturadas, dessa sistematização do conhecimento, buscar caminhos para que essa adequação e adaptação sejam feitas. É isso que a gente mais busca.

MARLI: O que você pensa sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

PF: O Brasil já avançou muito. Hoje temos mais consciência e muito mais alunos com deficiências matriculados na escola. Hoje a gente venceu a questão do acesso, pelo menos na escola pública. Na escola particular, eu acho que algumas vezes dificultam o acesso, de uma forma velada, mas acontece. Na questão da escola regular ela funciona de muitas formas, mas só pode ser efetivada, ao meu ver, com uma rede de apoio eficiente. A inclusão numa turma regular é promissora, mas com suporte, orientação, respeitando o tempo do aluno e a demanda do profissional que está ali regendo a turma. Eu acredito num aluno progredindo e avançando numa turma regular, mas isso tem que ter um investimento de ambos os lados: trabalho de família e escola, e investimento de formação.

MARLI: Considera os alunos com NEE da sua turma incluídos?

PF: Das turmas que vivenciei eu sempre propus momentos em que eles fossem vistos, valorizados e protagonistas. Eu falhei em muitos momentos, pela falta de estrutura, pelo excesso de trabalho, pela falta de auxílio constante. Mas na essência, na maioria, eu acredito que busquei o protagonismo desses alunos e o trabalho coletivo.

MARLI: Quais os fatores você considera facilitadores e dificultadores da inclusão?

PF: Dificultador: o rótulo, o receio do novo, questionamentos indevidos e inapropriados, que tem a ver com a falta de esclarecimento, questão de acesso, resistência da família, da escola e de outros espaços. Facilitador: diálogo, conhecimento, pesquisas de atendimentos extras. Existe uma diferença brusca entre os pais que buscam atendimentos extras e os que deixam de escanteio. Em relação a escola, facilitador: diálogo, parceria. Não dá para viras as costas para aquele professor que está com o aluno incluído. É a hora que ele mais preciso de atenção, de troca, de sugestão de livros, de cursos.

MARLI: O que você sabe sobre TEA?

PF: O transtorno do espectro do autismo não é uma deficiência, é um transtorno. Tem a trilogia que é sempre citada: dificultada de socialização, oralidade e movimentos repetitivos, estereotípias. Tem uma série de hábitos e rotinas de comportamentos. Tem a importância da questão da rotina para a necessidade de ter uma autorregulação. Fixação, para alguns a hiperacusia, a sensibilidade maior na questão auditiva, a questão do tato, paladar. No geral tem que fazer a avaliação de cada um, porque cada um vai aparecer com um comportamento, uma hipersensibilidade diferenciada. No geral o que vejo é isso.

MARLI: Desde quando você conhece o TEA?

PF: Meu primeiro contato, só por curiosidade, porque eu gostei do tema do livro, eu devia ter uns 15 anos, estudava para ser militar, eu busquei na biblioteca um livro chamado: “Dibs: um encontro com si mesmo”.

MARLI: Maravilhoso esse livro!

PF: Eu tinha 15 anos, eu estou arrepiada só de falar. Eu nunca imaginei que eu fosse trabalhar com pessoas com deficiência. Nunca. Quando você fez a pergunta eu me remeti a ele, porque eu nem lembrava mais dessa situação. Eu estava no Ensino Médio, em 1997. E depois só fui me relacionar efetivamente com alguém com Autismo em 2001.

MARLI: Quais as suas experiências com crianças com TEA?

PF: A primeira experiência como aluno meu, foi em 2002, quando eu assumir uma classe especial, assim que terminei o curso de normalista. Eu já tinha passado no concurso. Foi uma turma de 10 alunos. E um deles tinha o laudo de Autismo moderado.

MARLI: Quais as maiores dúvidas em relação ao TEA?

PF: Uma das primeiras dúvidas que eu tive, foi porque um aluno não parava de rodar e não controlava nenhum desses movimentos, que a gente diz que são estereotipados. Uma das minhas dúvidas iniciais era essa. Eu tive que passar por muitas situações para entender que aquilo era uma condição neurológica, que afeta determinada área do cérebro, que ele não tem controle. A gente vai amadurecendo algumas coisas. Hoje os desafios são maiores que as dúvidas porque a gente vai se ajustando a cada um deles. A minha dúvida hoje é o que causa, ninguém sabe até hoje qual é a causa, se a gente pode evitar. Até hoje não existe. É uma interrogação que fica para a gente.

MARLI: Sua maior dúvida é sobre a causa?

PF: Essa dúvida não é algo que me angustia, mas a pergunta fica no ar. Por exemplo: Quando a gente tem um aluno com Paralisia Cerebral, a gente sabe a causa, se foi um fórceps, se foi uma queda, sabe a causa. Na surdez, a gente tem um porquê. No autismo, não. Eu acho isso muito angustiante para família. Em muitos casos, leves e moderados, que eu vi, as crianças nasceram sem nenhum tipo de deficiência, e retrocederam com dois anos e pouco, retrocederam a oralidade, o comportamento. Isso é muito angustiante. Isso faz a gente pensar como nosso neurológico é complexo.

MARLI: Quais são as dificuldades na inclusão das crianças com TEA?

PF: Alunos que exigem supervisão constantes. A dificuldade é maior nesse contexto. O professor que recebe esse aluno não tem suporte. Suporte que eu falo é um professor mediador ou um professor especializado, com tempo específico para planejar para aquele aluno. A gente tem tempo de planejamento, é um direito do professor, mas não ter algo legalmente que vai ter um tempo x, para o aluno incluído, eu acho que se torna uma fragilidade, porque na prática a gente já não tem, não consegue efetivar um terço. A gente está em processo desse direito. Eu acho isso uma das maiores dificuldades. Depois passa para a questão da escola e da família e da vivência do grupo que está recebendo essa pessoa. Eu tive um aluno que o tempo todo cheira e colocava a mão no sovaco. A estereotipia dele era essa. Então como vou manter uma turma estabilizada diante dessa situação que causa riso e espanto.

MARLI: Quais estratégias você usa para inclusão das crianças com TEA?

PF: Dependendo do caso, porque eu tive aluno que tirava a roupa da sala, e também aluno que ficava com uma toalhinha. A toalhinha é o menor dos problemas. Mas o que eu faço e oriento é primeiro conversar com a turma, sem o aluno estar na sala, e explico. Se for necessário, eu mostro o cérebro, depende do nível. Se for aluno do quinto ano é um diálogo. Se for aluno do primeiro e segundo ano, tem que ter outra linguagem para comunicação.

MARLI: Informação aos pares?

PF: Sim. Informar que aquele sujeito não tem controle sobre aqueles atos. Então, primeiro é conhecimento, compartilhar, buscar opinião, perguntar se é legal dar risada do colega. A gente tem que trabalhar isso com o aluno porque também pode chegar destorcido em casa, e vira uma bola de neve. Tem pai batendo na porta, aluno desestruturando a aula, a mãe do aluno com deficiência buscando direito, achando que o filho em algum momento está sendo rotulado e discriminado. São muitas situações para administrar ao mesmo tempo. Mas é uma forma de estratégia.

MARLI: O que você considera necessário para inclusão das crianças com TEA?

PF: São essas todas citadas.

MARLI: Que formação teve para incluir crianças no NEE?

PF: Na minha classe de normal eu tive uma turma que fazia oficinas experimentais que eu ficava encantada, olhava de longe. Mas nunca chegou em mim a prática. EU tive essa

experiência assustadora que não chegou em mim a prática. Aconteceu em forma de palestras cinco anos depois. Eu fiz pequenos cursos diante do tempo e das necessidades. Eu fiz cursos de extensões em áreas específicas: deficiência intelectual, deficiência múltipla, na época não era TEA era TGD, Transtorno Global do Desenvolvimento.

MARLI: Que formação você teve para incluir crianças com TEA?

PF: Tinha uma turma que a gente chamava de condutas típicas, que em sua maioria era TEA. Eu fazia Pedagogia, bacharelado e licenciatura, e eu sentia necessidade de fazer neuropsicopedagogia, que era uma forma de continuar trabalhando no que eu estava trabalhando, mas com ferramenta a mais.

MARLI: A formação que teve é suficiente para incluir crianças com TEA?

PF: A formação base nunca. Nunca. Se a gente conseguir atrelar formação e prática, as coisas começam se entrelaçando. Eu tive oportunidade de ir estudando e experimentando, e para mim o que fez diferença foi isso. Não necessariamente o curso que eu fiz.

MARLI: Sente necessidade de formação para incluir crianças com TEA?

PF: Sim.

MARLI: O que espera de uma formação para incluir crianças com TEA?

PF: Compartilhar saberes é importante. Falar e ouvir colegas, isso faz parte do processo de formação. Para mim o que mais funcionou foi estudo de caso.

MARLI: Como pensa que deve ser a formação para incluir crianças com TEA? E a modalidade de formação contínua mais adequada?

PF: Não pode faltar uma relação com a prática. E cada sujeito é um sujeito. E se a gente não consegue olhar as peculiaridades, se perde. A formação não pode deixar de ter vínculo com a prática, troca embasada, a partir de pesquisas ou até mesmo de uma vivência que deu certo. A troca embasada faz dar riqueza a essa questão de estudo de caso. Na modalidade, eu acho que deve ocorrer no espaço escolar que eu atuo. Não dá para desvincular o espaço escolar. Pode fazer uma formação longe, mas quem está cotidianamente com os sujeitos estão ali no espaço escolar. Então tem que acontecer a nível de rede, a nível de coordenação. Não pode deixar de existir dentro da escola. Assim um professor de matemática, do 9º ano não vai estranhar se o aluno gritar na porta dele, por exemplo, porque ele já sabe que naquele corredor tem um aluno TEA. Isso faz parte da formação.

MARLI: Você tem interesse em participar de formação contínua para incluir crianças com TEA?

PF: Sempre. Estou dentro de tudo. Sobrando tempo, eu tenho. A gente tem que ter esse interesse, ter a pré-disposição.

MARLI: Foi muito rica sua participação. Muito obrigada! Além das questões abordadas, gostaria de acrescentar mais alguma informação?

PF: Eu agradeço poder ajudar. É um momento de releitura da minha própria prática. Às vezes a gente fica tão focada na execução que se perde nessas reflexões. Acho que quando a gente mantém a formação, a gente mantém isso, não cair no automático. A gente está trabalhando com vidas. Qualquer coisa que eu falar pode se tornar repetitivo. Acho que a importância de você pesquisar a formação é também que os professores reduzam suas resistências com esse novo. O professor de qualquer segmento tem que ter esse olhar.

Transcrição das entrevistas – Professora PH

MARLI: Bom dia! Agradeço sua disponibilidade em colaborar com este estudo. Meu nome é Marli de Souza Alves, sou mestranda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta entrevista faz parte da minha dissertação “Necessidades de formação contínua de professores para inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo”

O que você entende por Inclusão?

PH: Hoje, como profissional da Educação, eu defendo a bandeira da inclusão, e entendo que existe várias formas de incluir o aluno. Antes, como professora regente, eu achava muito difícil. Com o tempo eu entendi que existe sim uma forma de adequar esse aluno a minha aula, ao meu conteúdo. Antes eu percebia que eu não sabia fazer, e quando eu fazia parecia que ficava mal feito. Inclusão inclui família, assistência médica, em alguns casos medicação, terapias, esporte. Inclusão é dar suporte, tornar a aprendizagem do aluno significativa, que nem sempre tem a ver ou está ligado ao currículo que o professor regente tem que cumprir.

MARLI: O que você pensa sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

PH: A escola na questão de inclusão precisa avançar muito, no atendimento e adaptação de espaço, de profissionais, da formação desses profissionais, tanto o professor especializado, quanto o professor regente. Eu aposto muito na formação deles. Na rede particular a criança tem esses suportes. Na rede pública a inclusão é mais difícil por conta da questão financeira da família, e inclui o sistema de saúde, falta de laudo fechado, tratamento adequado.

MARLI: A sua opinião específica sobre essa inclusão.

PH: Eu sou completamente a favor, porém existem casos e casos. Existem alunos específicos, uma minoria, mas eles existem, como os psiquiátricos, que para eles eu apostaria em um atendimento, não na inclusão na sala de aula, de convívio com outras crianças, por uma questão de segurança. Mas de modo geral, como autistas por exemplo, eu sou completamente a favor. Acho que o tempo reduzido em sala de aula ou na escola para alguns é válido, os que não gostam ou não consigam ficar muito tempo, ficando mais

na sala de recurso trabalhando as necessidades deles. Mas a inclusão eu acredito nela completamente, e ela tem que existir.

MARLI: Considera os alunos com NEE da sua turma incluídos?

PH: Sim, hoje sim. Pelo fato de eu ser uma professora especializada, pelo fato de eu ter alunos surdos e uma intérprete em sala, que me ajuda muito, até no meu diálogo pois eu não domino totalmente a LIBRAS, deles terem atendimento na sala de recursos na escola, que também é muito importante, duas ou três vezes por semana, e eu faço adaptação de tudo, eles participam de tudo que acontece.

MARLI: Quais os fatores você considera facilitadores e dificultadores da inclusão?

PH: Facilitadores os profissionais de apoio, que fazem toda diferença, a estrutura da escola, o transporte para que os alunos não deixem de ir para escola, porque as questões físicas também interferem na escola, os cursos realizados frequentemente, a formação. O que dificulta são as questões políticas, pois nem sempre o aluno tem atendimento, laudo fechado, a estrutura da escola que não é adaptada. Numa escola que não tem elevador, o aluno não vai para sala. E o comprometimento da família que deixa a responsabilidade toda para escola.

MARLI: O que você sabe sobre TEA?

PH: Eu não sou especialista em autismo, mas lidei com muitos. Eu entendo que não se diz mais que o aluno é autista, e sim que ele está enquadrado no Espectro, porque é um leque muito grande de comportamento, de tratamento, e a gente tem que se adaptar e estudar esses tipos de comportamento. Existe o autista clássico, e existem níveis. O termo Asperger caiu. As meninas costumam ser mais graves, mas o transtorno afeta mais meninos, e existem autistas que desenvolvem a fala e outros que não, existem os que têm cognitivo preservado e outros que não. Dependendo do aluno consegue acompanhar a turma, outros não conseguem, ou pelo cognitivo ou pela questão emocional deles. É uma área muito difícil de trabalhar, pelo menos para mim.

MARLI: Desde quando você conhece o TEA?

PH: O primeiro contato que tive foi na escola, como estudante, no 7º ano, e eu não sabia o que era autismo, e eram gêmeos idênticos, e todo dia um sentava atrás de mim e puxava meu cabelo. Mais ou menos em 2002/2003.

MARLI: Quais as suas experiências com crianças com TEA?

PH: A minha experiência profissional começou em 2010, quando eu entrei na faculdade e eu consegui um estágio, na rede particular. E na rede particular é muito comum deixarem o aluno especial com o estagiário, em vez de contratar um profissional especializado. E ame deram logo um autista, e eu estava no segundo período, tinha seis meses de faculdade, e aí “O aluno é seu”. Eu tinha acabado de entrar na faculdade, não tinha entrado em nenhuma disciplina sobre inclusão e fui na experiência, a professora me dava uns toques, e eu fui levando. No próximo ano eu recebi outro aluno autista, e depois daquele momento todos os alunos autistas daquela escola eram comigo. Eu atendia eles na sala de recurso e ficava com eles na sala de aula.

MARLI: Quais as maiores dúvidas em relação ao TEA?

PH: Não posso decretar que a criança não vai falar ou não vai se desenvolver. Isso é com o tempo e ninguém sabe. A minha maior dúvida ou talvez seja uma insegurança, é sobre como esse aluno vai se desenvolver. Aprender a trabalhar eu já aprendi muita coisa, só que o maior medo meu é a incerteza. Quando uma criança chega perto de mim e diz: “Ah tia, ele não fala”, eu digo: “Ele fala, ele ainda não aprendeu. Você não aprendeu? Você aprendeu no seu tempo e ele vai aprender no tempo dele.”

MARLI: É sobre o quadro e a evolução?

PH: Sim, a minha maior dúvida é sobre a evolução.

MARLI: Quais são as dificuldades na inclusão das crianças com TEA?

PH: A maior dificuldade está no espaço físico da escola, esse espaço para mim ainda não é suficiente, por conta também da hipersensibilidade auditiva. A maior dificuldade é de estrutura, tanto de pessoa quanto de espaço físico.

MARLI: Quais estratégias você usa para inclusão das crianças com TEA?

PH: Quando eu recebo um aluno dificilmente ele é só autista, normalmente ele tem comorbidades bem complexas. Os alunos só autistas, ele tem ilhas de aprendizagens, eu procuro buscar assuntos que sejam do interesse dele. Se ele gosta de carros, de peixes, ou de uma cor específicas, eu tento usar essas cores, atividades e revistas de carros, coisas dessa linha, de interesse deles. Eles são muito seletivos, é difícil de saírem dessa linha, é tudo muito engessado. Mas são fases também, eles mudam, e eu procuro ir por essa vertente.

MARLI: O que você considera necessário para inclusão das crianças com TEA?

PH: O suporte que vem da família. A família tem que estar disposta a ajudar a escola. Os tratamentos também são importantes, o neurologista, o laudo. No meu trabalho nós pedimos uma descrição médica para saber o que o aluno tem e esse laudo nunca vem. As terapias de fora complementam muito nosso trabalho.

MARLI: Que formação teve para incluir crianças no NEE?

PH: Fiz alguns cursos extracurriculares, a parte de educação especial na faculdade também foi muito boa, esclareceu muitas coisas, e até minha monografia foi em educação especial. E a pós-graduação foi o estalo que eu tive, pois, como professora regente de perceber que eu não sabia. E ali na pós-graduação de neurociência eu aprendi como esses alunos aprendem de acordo com a deficiência dele. Isso esclareceu muito: a fisiologia do cérebro. E os cursos de formação contínua da UFF.

MARLI: Que formação você teve para incluir crianças com TEA?

PH: Específico eu não tive. Durante a faculdade foram pincelando sobre ele.

MARLI: A formação que teve é suficiente para incluir crianças com TEA?

PH: Em faculdade não. Eu fiz alguns cursos, por mim, fiz LIBRAS, Braille. Para você incluir um aluno precisa de muita coisa, e falta na formação.

MARLI: Sente necessidade de formação para incluir crianças com TEA?

PH: Sim, total. Acho que deve ser incluído até um curso de Braille, que dura 3 meses, na formação de professores. A LIBRAS é mais complexa, mas eu acho que ao longo do tempo pode ser dividida e já sair com essa formação. Isso é acessibilidade!

MARLI: O que espera de uma formação para incluir crianças com TEA?

PH: Eu acredito que o professor estuda muita coisa importante, como legislação, mas a questão da inclusão passa despercebida. De repente podiam incluir mais a questão do cérebro, como aprendem. O autismo tem muitas comorbidades, e entender a parte cerebral, como o cérebro aprende, a parte da fisiologia, me ajudou a entender.

MARLI: Como pensa que deve ser a formação para incluir crianças com TEA? E a modalidade de formação contínua mais adequada?

PH: A parte empírica é importante porque o estudo, o conhecimento, a leitura, os estudiosos são importantes. Mas a prática também conta muito. Um estágio em educação especial é interessante porque quando você vivencia ajuda muito. Estágio específico que também pode ser em clínicas que atendem essas crianças, parcerias pedagógicas também.

Poder acompanhar alguma terapia que essas crianças façam, algo que não esteja só voltado a educação porque é bem complexo, é preciso entender tudo, e vai muito além da escola. No caso de autismo eu acho que os cursos de curta duração não são muito válidos, talvez em nível de pós-graduação, com tempo de 2 anos, com encontros semanais, prática e teoria, seria mais adequada. A longo prazo acho que é a ideal.

MARLI: Você tem interesse em participar de formação contínua para incluir crianças com TEA?

PH: Tenho.

MARLI: Foi muito rica sua participação. Muito obrigada! Além das questões abordadas, gostaria de acrescentar mais alguma informação?

PH: Eu acho que o caminho é esse: formação, comprometimento, que é muito importante, gostar de fazer, porque na educação nós trabalhamos por amor sim. Mas eu penso que tudo que você faz deve fazer bem feito, então é melhor nem fazer se não tiver disposto a se dedicar, a fazer o certo. O caminho correto é esse, que não prejudica o aluno pois o aluno não pode ser prejudicado de forma alguma, é comprometimento e formação.

ENTREVISTA PROFESSORA PG

MARLI: Bom dia! Agradeço sua disponibilidade em colaborar com este estudo. Meu nome é Marli de Souza Alves, sou mestranda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta entrevista faz parte da minha dissertação “Necessidades de formação contínua de professores para inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo”

O que você entende por Inclusão?

PG: Pergunta bem difícil. Não tem como analisar o que é inclusão sem pensar o que é exclusão. Pensando como nossa sociedade é historicamente excludente, de muitas formas e tipos, a gente pensar principalmente no âmbito da educação, como a gente pode incluir as pessoas que acabam estando a margem de uma educação de qualidade, como lhe é direito, não é um trabalho fácil, mas é um trabalho necessário. Com relação as crianças com NEE tornar essa inclusão real tem se tornado um pouco um desafio. Foi difícil saber “Coloca numa escola própria para cada necessidade? Coloca todo mundo junto? O que faz?” Por fim, agora a gente tem colocado as crianças nas escolas regulares e aí vem outros desafios, tornando essa questão do que de fato é inclusão bem complexa. Incluir quer dizer, no sentido educação, tanto o conteúdo, mas também no âmbito social e afetivo. Então para incluir tem que conseguir esse emaranhado todo, não só ficar apenas no conteúdo, não é só fazer uma atividade adaptada. Essa questão da inclusão para mim é toda essa questão, tanto incluir a criança no que ela tem direito de ter, e eu vou defender aqui a escola pública de qualidade, e ela tem que ter esses direitos garantidos, claro dentro de suas necessidades, da forma como ele consegue acessar aqueles conhecimentos. E essa questão afetiva. O que é incluir uma criança na sala de aula, se de facto ela não consegue ter relações afetivas com outras crianças? No sentido não só dela para outra criança, porque às vezes a criança pode ter dificuldade neste processo, mas o acolhimento das outras crianças com ela também, e também a escola, a professora da turma, e outros sujeitos da escola. Então incluir é isso garantir tanto o conhecimento, todos os direitos, mas também garantir as relações afetivas e sociais. E também a questão de acessibilidade e estrutura é bem importante.

MARLI: O que você pensa sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

PG: Vou usar o exemplo da minha localidade. A gente pode observar que nem sempre é simples, mas a dinâmica principalmente da escola pública acaba impondo uma certa dificuldade para criança, mas não é uma dificuldade necessariamente ruim, é uma necessidade que espera o esforço. Vou tentar clarear um pouquinho: a criança acaba tendo mais independência numa escola regular, então eu acho importante, cada criança vai ditar uma realidade para ela. Mas incluída numa turma regular, com as adequações corretas, eu acho que funciona.

MARLI: Considera os alunos com NEE da sua turma incluídos?

PG: Eu acredito que sim. Acredito que sempre podemos melhorar. Acredito que cada criança vai ditar como você vai trabalhar com ela. Não importa se todo ano você tem uma criança com NEE na sua turma, cada criança é uma criança. Mas eu acredito que sim, tanto no sentido que a gente vai aprendendo a lidar com ela, como com as outras questões que eu acredito ser a inclusão, como eu já citei, para dizer se elas estão de fato incluídas. Claro que sempre havendo de melhorar.

MARLI: Quais os fatores você considera facilitadores e dificultadores da inclusão?

PG: Os facilitadores, quando temos assistência adequada funciona muito bem. Quando a criança tem as adaptações corretas, quando precisa e tem um mediador para fazer essa interlocução, se tem necessidade física e tem as adaptações corretas, isso facilita muito o trabalho, para que ela consiga acessar o que é preciso acessar, no tempo dela, da forma dela, que é melhor para ela. E a dificuldade é quando não tem esse suporte. Não é que a criança não vá aprender, ela vai aprender alguma coisa, mas pode dificultar, jogar algumas pedras no caminho da criança. Ela vai acessar algumas coisas, mas com muito mais dificuldades do que ela poderia ter. Quando determinados preconceitos aparecem na escola ou na sala de aula, isso também dificulta muito o trabalho, isso pode gerar danos, a longo prazo, muito complicado. Então eliminar certos preconceitos com a equipe pedagógica e com os outros alunos também, é uma coisa que facilita o trabalho, porque quando esse preconceito aparece atrapalha muito o desenvolvimento da criança.

MARLI: O que você sabe sobre TEA?

PG: O que mais ressalta para mim é a questão do comportamento, que é característico, alguma dificuldade de aprendizagem, dificuldade de socialização. Quando você explica

as coisas tem de ser de forma mais simples. Tem os comportamentos repetitivos, e pensamentos repetitivos também. Pelo que lembro agora acho que é isso.

MARLI: Desde quando você conhece o TEA?

PG: Conheço um pouco mais depois da graduação, cerca de 10 anos. Não convivi com crianças com autismo. Só quando entrei na faculdade que fui saber mais sobre isso.

MARLI: Quais as suas experiências com crianças com TEA?

PG: Algumas eu trabalhei e outras estive na mesma turma que elas, que eram mediadas por outras pessoas, mas eu estava na mesma turma. Tive experiência com alunos mais velhos, inclusive cursando o ensino médio. Eles tinham suas dificuldades, apresentando um certo grau de deficiência, mas conseguiam acessar muitas coisas.

MARLI: Quais as maiores dúvidas em relação ao TEA?

PG: Ficam algumas lacunas. Entender como cada grau funciona direitinho, porque a gente aprende muito mais na prática do que na teoria, então sempre fica aquela dúvida de como funciona de fato cada grau, quais são as principais características, e essas dúvidas às vezes permeiam o trabalho. Então se hoje tivesse que classificar todos eu não lembraria de cabeça, então é uma coisa que a gente precisa estar sempre estudando também.

MARLI: Quais são as dificuldades na inclusão das crianças com TEA?

PG: A dificuldade é saber qual a adaptação correta de material, ajudar a criança a se socializar dentro do que ela se sente confortável também. E fazer todo esse estímulo às vezes é difícil também. Mas é necessário, e faz parte do trabalho também.

MARLI: Quais estratégias você usa para inclusão das crianças com TEA?

PG: Conversa. Eu acho que minha principal ferramenta é a conversa. Conversar é incluir. Você conversa com a criança para ajudar ela a se socializar, mas também conversa com as outras crianças, para que elas entendam melhor. O conhecimento é uma arma muito importante. O ser humano tem medo do que é estranho para ele, no sentido de que ele não conhece, então a tendência é repelir, atacar. Então quando eu já conheço e já sei como funciona fica confortável. E nessas circunstâncias a melhor ferramenta é a conversa. A minha principal ferramenta é a conversa.

MARLI: O que você considera necessário para inclusão das crianças com TEA?

PG: Expandir mais as informações. Falar sobre isso na escola, na televisão, em todos os ambientes. A gente tem que falar com naturalidade. Às vezes as pessoas não querem falar

sobre isso, esconder, um tópico sensível, a gente tem que tirar isso do escuro e colocar num palanque. Falar sobre, dialogar. Pode ser meio diferente no começo, mas depois que vamos aprendendo, pode ser até seu melhor amigo que tem algum grau de autismo e você vai perder a amizade por conta disso. Então é conversar, explicar, dar luz a esse tema eu acho que é importante.

MARLI: Que formação teve para incluir crianças no NEE?

PG: A formação que eu tive foi na universidade de forma rasa, porque se não me engano eram duas disciplinas. Duas disciplinas são 6 meses de uma e mais 6 meses de outra, e isso é muito pouco, e isso para falar de todas as necessidades.

MARLI: Que formação você teve para incluir crianças com TEA?

PG: Específica eu não tive. As informações que tive foi correndo atrás. Mas curso específico eu não tive.

MARLI: A formação que teve é suficiente para incluir crianças com TEA?

PG: Não. Não é suficiente. Como eu falei foi tudo de forma superficial, até porque querem abordar tudo, todos os transtornos existentes num curto período de, então dizer que é suficiente não. Ele me deu uma base e como eu poderia buscar mais, então eu sei que existe, que determinado autor fala sobre isso, mas dizer que é suficiente não. A gente vai construindo esse caminho.

MARLI: Sente necessidade de formação para incluir crianças com TEA?

PG: É, quando a gente vai para sala de aula e se depara, se sente muito inseguro. Por isso eu falei que a conversa com o outro é importante. Não é só o colega da sala que está inseguro, o professor também está. Às vezes nunca trabalhou, não sabe como lidar, e às vezes por mais que tenha trabalhado não é de conhecimento. A criança pode ter um grau e comportamento que ele não lido ainda, então se tivesse mais formação nesse assunto seria melhor, facilitaria mais.

MARLI: O que espera de uma formação para incluir crianças com TEA?

PG: Dado as especificidades das crianças com TEA, eu acho que poderia ter uma disciplina só sobre isso.

MARLI: Mas o que você espera dessa formação?

PG: EU acho que poderia apresentar melhor quais são os comportamentos, as principais necessidades. Quando eu digo especificar melhor os comportamentos é porque nem

sempre a criança que está na sala de aula tem laudo, não que a gente vá dar laudo, mas sinalizar para escola para que a escola sinalize para os pais. Também como trabalhar, mostrar como outros professores vêm trabalhando, não é dar uma receita, mas “ Olha, os professores estão trabalhando dessa forma, usou tal ferramenta...” Eu acho que se a gente tem um leque maior de quais estratégias foram usadas aqui e ali, isso facilita muito. Por mais que você não lembre muito, você vai lembrar: "Foi mais ou menos por aqui, posso buscar por aqui". Então eu acho que isso ia ser muito bom.

MARLI: Como pensa que deve ser a formação para incluir crianças com TEA? E a modalidade de formação contínua mais adequada?

PG: Essa formação precisa de tempo. Ela não pode ser curta. Eu não vou limitar se tem que ser na graduação ou no mestrado. Mas eu acredito que precisa de tempo. Eu acredito que o que daria uma bagagem legal precisaria de tempo. Também acho que essa formação precisaria de experiências da vida real, que o professor tenha contato, veja, talvez estágio, eu acho interessante. Além da teoria, por mais que a teoria traga experiência, eu acho interessante o professor ir ver. Quando você vivencia, toma sentido. Toda teoria toma sentido quando você vivencia. Eu realmente acredito que a teoria e a prática devam caminhar juntos. É parte uma da outra. Também ter bastante material didático, que possa experimentar, manusear e produzir. Às vezes em determinadas circunstâncias você não sabe qual material usar. Indicações de livros e pesquisas são interessantes também.

MARLI: Você tem interesse em participar de formação contínua para incluir crianças com TEA?

PG: Eu tenho interesse. Porque cada dia mais não existe uma turma que não exista criança com alguma necessidade, então é uma realidade. E que bom que é, porque antigamente as crianças estavam escondidas, então que bom que agora elas estão na luz. E tem que parar de achar que o trabalho é só do mediador, então eu acho que realmente há uma necessidade que se saiba mais sobre isso.

MARLI: Foi muito rica sua participação. Muito obrigada! Além das questões abordadas, gostaria de acrescentar mais alguma informação?

PG: Eu acho que não. Falei sobre os tópicos que eu gosto.

Anexo C: Análise de conteúdo das entrevistas

1ª fase : Análise de conteúdo PA

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind
Eu entendo, como a própria palavra já diz, você incluir, receber todos, de uma maneira geral. Eu entendo, como a própria palavra já diz, você incluir, receber todos, de uma maneira geral. Eu entendo que inclusão é isso, é receber, é estar aberto a receber.	Inclusão como aceitação de todos os alunos	2PA
Aí não entraria nas questões dos NEEs, mas de todas as crianças, de todos os alunos que chegam na escola. A gente tem uma diversidade muito grande. A gente lida como uma diversidade de vários aspectos, não só de crianças com deficiências, mas crianças de várias raças, de várias classes sociais.	Inclusão da diversidade dos alunos	1PA
Eu acho muito justo que essas crianças não fiquem à margem, que elas participem sim do dia a dia da escola, do cotidiano escolar.	Concordância com a inclusão de alunos com NEE	1PA
Mas também acho que a gente precisa ter um apoio para que realmente isso aconteça, e a gente consiga lidar com essas crianças.	Necessidade de apoio para a inclusão de alunos com NEE	1PA
É uma realidade, que eu já vivenciei, a gente não está tão preparada enquanto profissional da educação, para receber estes alunos na sala de aula. Nós às vezes nos pegamos em situações complicadas, sem saber como lidar. Há necessidade de um preparo, de um preparo com antecedência até, para poder lidar com essas situações.	Necessidade de formação para a inclusão de alunos com NEE	1PA
Eu na época que tive alunos com necessidades especiais, eu tive três ou quatro, que na época tinham professoras de apoio. Então isso foi uma realidade desse ano. Depois desse tempo eu já observei e vivenciei que a realidade já está modificada, porque o número de alunos cresceu muito, começaram a surgir mais alunos na escola, e o número de professores não eram suficientes. E aí começaram a surgir mais problemas, como um professor para atender três ou quatro alunos, mas na época que eu tive alunos especiais, eu tive essa sorte, vamos dizer assim, de ter um professor específico para cada um, e aí ficou bem mais facilitado o trabalho. É. Já tive experiências de ter turma com três alunos especiais e eles tinham acompanhamento, cada um com uma professora. Depois eu vi outras experiências, com colegas trabalhando com três ou quatro alunos especiais. E aí fica mais complicado. Nessa última turma foram incluídos, mas foi um trabalho difícil, árduo. Coisa de uma professora ter que ajudar a outra, porque tem aquele aluno com problema de locomoção, ou que é pesado, necessita de mais de uma pessoa para segurar. Às vezes até professores regentes de outros anos, mais velhos, viam para auxiliar.	Importância dos professores de apoio quando há alunos com NEE na turma	3PA

Facilitadores...eu acho que a formação é um facilitador, porque nos dá pelo menos essa iniciação.	A formação como fator facilitador	1PA
Outra questão que é um facilitador é ter um professor de apoio para cada aluno. Dependendo da deficiência do aluno até é possível que um professor atenda dois alunos, dependendo, é para aqueles casos que o aluno não tem tanta dificuldade, pode se locomover sozinho. Mas tem casos que são muito complicados.	O professor de apoio como fator facilitador	1PA
Fatores que dificultam: falta de professor de apoio, é o número reduzido,	Falta de professores de apoio como fator dificultador	1PA
falta de formação mais específica, que não parta só de o professor ir buscar, mas também tem que, de repente, ser oferecido pela instituição.	Falta de formação em NEE	1PA
Porque apesar deles oferecerem formação, elas são curtas, e às vezes você não aprende. Não são assuntos que se aprenda de uma hora para outra ou em poucos dias.	Formações muito curtas	1PA
Há necessidade de um estudo mais aprofundado, ou já quando é feito o concurso público para esse cargo, que se exija que o professor tenha especialização dentro da área.	Possibilidade de especialização	1PA
PEA		
Eu não lidei diretamente com alunos com autismo, mas pude acompanhar de perto, porque na rede que trabalho temos Sala de Recursos, e por muitas vezes, nós professores de apoio, na época eu estava como professora de apoio, acabávamos lidando uma com a outra, próximas dos alunos umas das outras, e a gente acabava acompanhando indiretamente o trabalho que era feito.	Experiência indireta com PEA	1PA
O que eu pude observar dos alunos autistas: eles têm uma rotina, se saem da rotina ou se há algum transtorno na escola, alguma mudança ou modificação que atinja a rotina deles, eles sentem muito. Sentem muitas vezes ao ponto de terem crises, vamos dizer assim, ou ficarem alterados	Rotina como característica de crianças com PEA	1PA
Além da rotina, percebi a questão do comportamento: alguns ficam muito agitados por questões de sons, barulhos muito altos	Alterações sensitivas como características de crianças com PEA	1PA
por conta de objetos que são deles, que eles têm aquela ligação, que são deles, se for tirar do lugar tem que ter jogo de cintura, saber se aproximar.	Apego a objetos como características de crianças com PEA	1PA
Percebi também alunos que têm questão de alimentação.	Distúrbio alimentar como característica de crianças com PEA	1PA
Percebi atitudes que nos momentos que estavam mais agitados, ficavam mais agressivos.	Agressividade como característica de crianças com PEA	1PA
A professora tem que ter cuidado com a integridade dela e do aluno também, para que ele não se machucasse. Foi o que pude observar nos momentos que estive presente com esses alunos.	Preocupação com integridade física	1PA

Mais profundamente nesse ano de 2019, quando comecei a trabalhar como professora de apoio. Eu já ouvido falar, tinha lido alguma coisa, até porque na faculdade a gente tem a parte da Educação Especial, mas não tinha aprofundado muito.	Tempo de experiência com PEA	1PA
Não só em relação ao TEA, mas em relação também a outras deficiências, é sempre assim: No momento que receber um aluno: Como eu vou trabalhar com ele? Como eu vou fazer com esse aluno, diante das dificuldades que ele apresenta, qual a melhor forma para eu desenvolver um trabalho pedagógico. Essa é minha maior dúvida.	Prática pedagógica como dúvida em relação a PEA	3PA
Deste o momento que entrei e tive essa experiência como professora de apoio, assim que me disseram que ia acompanhar o aluno fulano de tal, que tinha tal deficiência, eu procurei saber como eu poderia trabalhar com ele, quais materiais eu poderia utilizar. Isso também me foi passado pelas professoras da sala de recursos, nas formações, mas tem algumas coisas que a gente só vê quando começa a conviver com aquele aluno. É no dia a dia.		
Isso muito com a prática que tem no dia a dia.		
Eu acho que é um desafio muito grande aprender a lidar com esse aluno, esse contato, até porque eles criam um vínculo com a professora de apoio.	Prática pedagógica como desafio	1PA
O professor regente está na sala, mas o vínculo é muito mais forte com a professora que está acompanhando.	Vínculo com professora de apoio	2PA
A gente tem isso de colocar que o aluno é da escola, é de todos, mas na prática isso não acontece, o aluno acaba criando um vínculo muito forte com a professora de apoio. E dependendo da deficiência dele, tem aluno que não aceita outra pessoa se aproximando. E de repente aquele professor faltou e o que vai substituir naquele dia não vai dar conta, vai se desesperar		
Na turma que eu tive eu costumava me reunir com as professoras de apoio para falar sobre o planejamento, planejamento semanal, o que seria trabalhado e que elas podiam incluir.	Trabalho em conjunto	2PA
a gente tentava fazer um planejamento juntas, as professoras de apoio com a professora regente, para tentar incluir esses alunos nas atividades.		
Nem tudo poderia ser adaptado, mas sempre que a gente podia fazer uma adaptação, as atividades que trabalhava com outros alunos, eu passava para elas. Se fosse atividade em folha, em livro, aquilo que fosse possível de adaptar	Necessidade de adaptações para crianças com PEA	1PA
Eu acho que aceitação é uma coisa importante. Infelizmente nem todo mundo está aberto para lidar. Para ser professora de apoio tem que se identificar muito com a área, porque não é para todo mundo	Necessidade de aceitação	2PA

Dos professores e também da turma, que nem sempre conseguem lidar bem com esses alunos, principalmente quando é autista, que tem alteração de comportamento. É uma situação que envolve o grupo todo. Primeiro trabalhar a questão da aceitação.		
Quando começar o ano letivo, apresentar esses alunos para turma, falar, explicar qual é a deficiência daquele aluno, a melhor forma de lidar com ele, para já daí começar a integrar aquele aluno na turma.	Envolvimento dos pares como estratégia para inclusão de crianças com PEA	3PA
No caso, os professores de apoio participarem desse momento também, serem apresentados, porque é mais um professor na sala de aula. No meu caso, eu tive mais três professores na sala de aula. Então às vezes os próprios alunos ficam confusos com a movimentação, entra e sai de vários professores na sala de aula.		
Tem tudo isso: aceitação, socialização, integração, interação dos alunos da turma como um todo com o aluno especial.		
FORMAÇÃO		
A princípio foi a formação oferecida pela FME, a Fundação Municipal de Educação, que costuma fazer educação continuada, principalmente com os professores de educação especial. Em 2019 tivemos, era semanal, participamos de várias palestras.	Formação em NEEs	1PA
Mas é o que falei, não era uma coisa aprofundada, e aí cabe ao professor buscar a formação dentro da área, se ele se identifica e quer trabalhar com aquilo ali.	Formações curtas	1PA
Acho importante dizer que tivemos formações com oficinas que foram muito importantes, porque foram práticas.	Formação com ênfase na prática	2PA
como você deve trabalhar, quais as formas que deve desenvolver um trabalho pedagógico, até onde aquele aluno vai, qual a maneira mais adequada, quais os materiais mais adequados,		
Não, específica não.	Ausência de formação específica em PEA	1PA
Não. Não é.	Insuficiência de formação para incluir crianças com PEA	1PA
Sim, com certeza. Formação a nível de especialização mesmo.	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	2PA
Mas com certeza o professor tendo essa especialização ele vai conseguir desenvolver um trabalho bem melhor e com mais embasamento, mais consciente do que tem que fazer, qual caminho deve seguir.		
Eu imagino que uma formação dessa te aprofunde mais, para entender melhor quais os sintomas, o que acontece, quais as causas, porque o aluno sofre daquela deficiência,	Formação que aborde neurobiologia do PEA	2PA

e claro o embasamento teórico.		
No mínimo uma pós-graduação, que leve no mínimo dois anos.	Nível de formação necessário	1PA
Eu queria até dizer aqui, que eu como professora de Educação Especial até pensei em me especializar, mas o meu interesse foi para outra área. Eu estou buscando formação em Alfabetização e Letramento, e não está muito dentro disso aí não.	Interesse em especialização em outra área	2PA
É como acabei de falar, eu estou com meu interesse voltado me especializar sim, mas dentro de outras áreas. Eu tive essas experiências dentro de Educação Especial, foi na época um desafio para mim porque meu aluno tinha Paralisia Cerebral, não se alimentava sozinho. Eu tive que aprender com a família e com o pessoal da própria fundação, para alimentar ele, porque era uma coisa que muita gente não fazia. Ele usava sonda, então foi um desafio bem grande, mas que eu encarei confiante. Aprendi e fiz. A gente acaba se apegando, criando um vínculo com a criança, que já nem era mais criança, na época tinha uns trezes anos.		
E foi um desafio muito grande. Eu até continuaria na área, a intenção era continuar porque os professores de apoio dariam continuidade para os alunos que já vinham acompanhando. Porque é bem importante continuar acompanhando porque já conhece o aluno, o histórico. Quando há rotatividade muito grande de professores para um aluno com algum tipo de deficiência rotatividade é complicado, eu acho.	Rotatividade de professores como dificultador	1PA
Aconteceu que no ano seguinte houve uma mudança e eu seria indicada a trabalhar com três ou quatro alunos, e eu não quis, não aceitei e resolvi me desligar dessa função. Mantive a regência mesmo.	Número elevado de alunos com NEEs com uma professora de apoio	1PA

Análise de conteúdo PB

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind
O Brasil ainda está no processo de inclusão. A inclusão tem que existir para não haver exclusão. Eu acho que é importantíssima.	Concordância com a Inclusão.	1PB
A inclusão é a escola se adaptar porque cada aluno tem sua necessidade, e para conviver com os outros é um enriquecimento dos dois lados.	Inclusão como aceitação de todos os alunos	1PB
Eu acho que tem que continuar, e com esse objetivo de incluir todos os alunos.	Concordância com a inclusão de alunos com NEE	2PB
A gente que vive no dia a dia da escola pública, a gente vê o desenvolvimento da criança e como é importante essa inclusão social para elas, para o avanço delas e para a sociedade mesmo.		
Eu sei que tem alunos de determinados transtornos que tem que ver as necessidades e peculiaridades de cada um, para poder a escola adaptar de acordo com essas necessidades.	Necessidade de adaptações para inclusão de alunos com NEE	1PB
Ah sim, a gente faz todo esse movimento de inclusão. Eu faço. Mesmo com as dificuldades que a gente enfrenta na escola pública.	Dificuldades da Escola Pública	2PB
Algumas redes ainda não têm essa estrutura. Está muito longe.		
E tem que ter o mediador para facilitar. Tem que ser um conjunto.		
E tem que ter o professor mediador.	Importância dos professores de apoio quando há alunos com NEE na turma	3PB
Dependendo da necessidade, sim.		
Tem que ser um conjunto. Nós ainda temos muito a caminhar, mas dentro das nossas possibilidades, na escola onde trabalho como professora regente, nós trabalhamos e fazemos o melhor para essa inclusão acontecer, mesmo com as dificuldades.	Trabalho em conjunto.	2PB
É um conjunto: escola, família, estrutura física, o governo também.		
O mediador	O professor de apoio como fator facilitador	1PB
a acessibilidade é importantíssima.	Acessibilidade como facilitador	2PB
Eu já tive aluno cadeirante e é importantíssimo, e algumas escolas não têm, também para alunos com deficiência visual. Tem que ter essa estrutura física e humana para poder trabalhar com essas crianças		
Também material pedagógico.	Material pedagógico como facilitador	1PB
Também para muitos professores ainda nunca tiveram contato com esse processo de inclusão então tem que ter a formação continuada para ele receber esses alunos.	Necessidade de formação para a inclusão de alunos com NEE	4PB

Tem muitos professores que ainda não entende que o aluno não é do professor de apoio especializado, é da turma, pertence a turma. E os professores às vezes não têm essa percepção. São muitas dificuldades que nós enfrentamos. Essa concepção, essa mudança tem que que haver.		
É um processo, tem que trabalhar com os educadores, com os professores regentes.		
Tem professores que se apavoram, não sabem lidar com certas situações da criança especial, e aí também por isso que tem que haver todo esse conjunto.		
PEA		
A gente tem que estar sempre se atualizando, porque modifica, às vezes muda...a sigla mesmo.	Necessidade de atualização em PEA	2PB
Primeiro a gente tem que ter uma formação para entender as características e comportamento para poder trabalhar com eles, pensar estratégias.		
Mas o transtorno tem suas características próprias, tem que observar essas características: de afastamento, de isolamento,	Problema de sociabilidade como característica de criança com PEA	3PB
E a dificuldade de integração ao grupo.		
Eu tive um aluno, Asperger, inteligentíssimo, mas ele era muito agitado, ele não conseguia interagir com os outros, estava sempre em conflito. Os outros não conseguiam entender. E ele queria impor à vontade dele. O autismo tem muito essa característica de se impor, difícil de negociar. Tem que ter toda uma estratégia para chegar até ele. Há dificuldade de criar um vínculo de confiança para que eles possam interagir com a gente.		
dificuldade de concentração, a inquietação. Tem vários aspectos que a gente tem que observar no nosso dia a dia para poder identificar se faz parte desse grupo do TEA.	Déficit de concentração como característica de crianças com PEA	3PB
concentração para algumas coisas e outras não, não olha para gente		
inquietação, agitação,		
ecolalia,	Alteração da linguagem como característica de crianças com PEA	2PB
dificuldade no desenvolvimento da linguagem verbal		
Tem características próprias, entre elas: movimentos repetitivos,	Estereotípias como característica de crianças com PEA	2PB
Eles são muito inquietos, às vezes muito agitados. Até conseguir acalmar...eu tive uma que rodava o tempo todo, até para se alimentar ela não parava.		
Há muitos anos já. Porque já tive próximo a família. E a partir daí comecei a estudar. Tem mais de 20 anos. Mas eu voltei a trabalhar tem 10 anos, na sala de aula. Mas eu já conhecia antes.	Tempo de experiência com PEA	1PB

Desde que entrei na rede pública eu trabalho com crianças especiais e com autista. É curioso que eles têm uma característica geral, mas na nossa prática pedagógica, e observando cada um, eles têm suas características próprias. Eles têm as características gerais do autismo, mas têm as características próprias.	Individualidade de cada criança com PEA	2PB
E olha, tem muitas experiências boas! Eu tive um aluno que ficou três anos parado no mesmo ano, no quinto ano, e aí alguma coisa aconteceu que ele desenvolveu de tal modo, aprendeu a ler e escrever, a fazer tudo e foi embora acompanhando a turma, e no ano seguinte a escola criou um grupo de estudo e ele participou, e foi embora. Achei assim uma história que marcou minha vida. Eu fiquei tão feliz por ele. Ele estava frustrado porque ele queria ficar acompanhando os amigos dos anos anteriores que já estavam lá na frente, e ele pode ir. E o bacana é que nesse ano eu consegui também fazer ele interagir com os outros. E o amigo que antes estava perturbando, acabou se tornando o melhor amigo dele.		
E a gente tem que observar isso e buscar estratégias para fazer com que interajam.	Necessidade de estratégias pedagógicas	1PB
Então tem muitas experiências que eu fico emocionada. E tem muitos alunos que passaram na minha trajetória como professora que marcaram muito, porque eu amo o que eu faço. Eu amo ser professora e amo trabalhar com crianças especiais também.	Sentimento em relação ao trabalho	2PB
E quando a gente vê que dá resultado, que a criança avança, é uma satisfação muito grande.		
Então quando eu vejo qualquer indício, qualquer coisinha indicando que precisa de encaminhamento, é claro que a gente não é especialista, tem que passar por uma equipe para avaliar.	Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	1PB
Eu acho que é um transtorno difícil de lidar, mas quando a gente encontra um caminho para lidar com ele, a gente consegue.	PEA como desafio	2PB
Então a dificuldade é grande. Eles criam uma barreira para você chegar. Então eu acho difícil lidar.		
Não estou lembrando de nenhuma dúvida agora. Eu tenho dúvida em relação a aprendizagem, preciso de debuzar mais sobre isso aí, porque depende muito do estímulo que ele recebe desde cedo. Eu tenho que estudar mais sobre o processamento neurológico	Neurociência da Aprendizagem como dúvida em relação a PEA	1PB
Ela tinha que ter uma rotina, uma rotina é essencial. Aí eu comecei a fazer uma rotina e ela conseguiu.	Rotina como característica de crianças com PEA	2PB
A rotina é fundamental porque eles são muitos sistemáticos, então tem que criar a rotina certinho para poder facilitar o trabalho.		
Trabalhar com música, com o lúdico, atividades que tentam que tenha concentração, trabalhar coordenação, jogos pedagógicos, vídeos, coisas que chamem a atenção deles. Eu acho que facilita bastante.	Ludicidade como prática pedagógica para crianças com PEA	1PB
Primeiro a gente tem que ter uma formação para entender as características e comportamento para poder trabalhar com eles, pensar estratégias.	Necessidade de formação	1PB
Materiais pedagógicos, para poder auxiliar, que é muito do concreto.	Material pedagógico como recurso	1PB
O acolhimento e o vínculo afetivo também são essenciais, acho que para trabalhar com qualquer criança.	Afeto como prática pedagógica	1PB

FORMAÇÃO		
Fiz vários cursos na área de educação especial, alfabetização para crianças com necessidades especiais, curso de deficiências múltiplas, Braille, Libras, Graduação em Pedagogia, Material didático para crianças com necessidades especiais e a pós-graduação em Neuropsicopedagogia. Sempre na rede nós estamos fazendo curso. Fiz curso para alunos com altas habilidades.	Formações em NEEs	1PB
Sim. Já fiz um curso.	Formações em PEA	1PB
Eu achei ótimo, é um leque que se abre. Mas não quer dizer que tem que parar. Tem que continuar sempre se atualizando, é essencial.	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	2PB
Sim. É importantíssimo. Até que em Niterói está tendo.		
Primeiro que a gente compreenda o que seria o TEA, as suas características.	Formação que aborde neurobiologia do PEA	1PB
E esse caminho também para prática, teoria e prática, para que se possa fazer um bom trabalho pedagógico com essas crianças, material adaptado, indicação de bibliografia para estudar e se aprofundar mais, eu acho que isso também é importantíssimo.	Formação com ênfase na prática	2PB
Não ficar apenas na teoria, fazer uma formação também voltada para prática pedagógica, para o dia a dia, para saber o que fazer, como agir.		
Eu gosto da modalidade presencial com troca de experiência com outros professores. Eu acho isso enriquecedor porque você vai aprendendo uma técnica ali outra aqui, um com o outro. A troca de experiência bacana. Às vezes você faz formação de um dia e aprende tanto e dali você já vai pesquisando outras coisas, então é muito relativo a modalidade.	Formação modalidade presencial	1PB
O mais longo também você vai se aprofundar, e é fundamental. Depende da pessoa e de quem está ministrando o curso	Formações curtas	1PB
Sim, eu tenho muita!	Interesse em formação em PEA	1PB
Eu acho que as pessoas estão desenvolvendo pesquisas na área da educação especial e já melhorou muito. Houve um tempo que não havia muita informação.	Importância das pesquisas na área	1PB
Trazer esse conhecimento da academia para a realidade das escolas, principalmente na rede pública, que tem carência muito grande. Porque às vezes a gente fica nos grandes discursos na academia e esse conhecimento não chega até a escola. E fazer esse movimento é importantíssimo para os professores na escola. E a rede pública é quem recebe a grande maioria dessas crianças, e o professor precisa, é importante fazer esse movimento de troca, trazer essas informações para os professores.	Parceria entre os pesquisadores da área e os educadores que atuam na escola	1PB

Análise de conteúdo PC

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind
Inclusão para mim é uma palavra muito ampla e genérica	Inclusão como múltiplos conceitos	1PC
Inclusão é a participação efetiva de todos os alunos, independente de sua origem, classe social, etnia, na escola, participação efetiva de forma democrática.	Inclusão como aceitação de todos os alunos	2PC
Em relação a Educação Especial, que esse termo está muito voltado a essa área, é tornar possível a permanência desses alunos na escola, se relacionando com o objeto de ensino da escola, como os outros demais alunos que não necessitem de nenhuma especificidade		
Eu penso que é necessário pois os alunos precisam se relacionar com todas as pessoas da sociedade.	Concordância com a inclusão de alunos com NEE	3PC
Eu não acredito na formação de guetos, porque senão a gente vai ter uma sociedade altamente segmentada, e o objetivo da inclusão é justamente fazer com todos os alunos se relacionem entre si.		
E isso é benéfico não só para os alunos com necessidade especial, mas também para os outros alunos que não têm necessidades, porque eles precisam aprender a conviver com esses alunos e a saber lidar com as diferenças. Não é só para o aluno especial. Para o aluno que não é especial é necessário também.		
Que os alunos sejam atendidos em todas as suas necessidades	Necessidade de adaptações para inclusão de alunos com NEE	1PC
Sim, eu tento na medida do possível fazer com que a inclusão seja efetiva, mas nem sempre...por exemplo, no ano passado eu tinha um aluno com uma suspeita de TEA, mas ele ainda estava sendo avaliado. E como a gente só está tendo aula remota, e aqui na rede de Niterói, foi de uma maneira bem limitada, simplesmente enviou apostilas aos alunos, pois não tinha nenhum contato com os alunos e muito pouco por whatsapp e envio de vídeos, mas a gente não teve interação com os alunos. Então não deu para acompanhar essa avaliação, na verdade se está ainda. A mãe chegou a conversar comigo que os atendimentos foram interrompidos por conta da pandemia, e nada se efetivou, então estou de férias e não sei como se deu esse prosseguimento.	Atraso na avaliação diagnóstica das crianças devido à pandemia	1PC
Mas no ano retrasado eu tinha dois alunos com TEA, e uma professora de apoio para atender os dois. Um já estava na turma desde o 1ºano, o outro entrou no 2º ano. Um já sabia ler e escrever, o outro chegou na escola sem saber ler e escrever ainda, então eles estavam em momentos completamente diferentes.	Necessidade de diferenciação pedagógica com alunos com a mesma problemática	2PC
Assim como o outro que entrou estava muito diferente de toda a turma. Então a gente precisou fazer um trabalho muito diferenciado para ele		

Essas crianças chegavam depois do restante da turma, porque tinha uma questão de logística com a professora de apoio, que chegava depois na escola porque ela não tinha horário de almoço e precisa chegar mais tarde na escola e sair mais cedo.	Dificuldade no horário de apoio	4PC
Então eles chegavam e as atividades já estavam em desenvolvimento, eles não pegavam o início		
A minha escola era de horário integral, mas a prefeitura não pensa nessas questões quando elabora essa organização dos professores de apoio.		
Isso para mim é um grande empecilho.		
e isso me incomodava muito.	Sentimento em relação a falta de professores de apoio.	2PC
A gente fica pensando de que maneira essa criança vai ser efetivamente incluída se ela não participa de todo o horário, se chega depois ou sai antes.		
Mas a escola tenta, dentro das limitações que o sistema público nos impõe, trabalhar com as crianças da melhor maneira que a gente consegue	Dificuldades da Escola Pública	2PC
Então essa demora de tomada de posição em relação a organização da escola por parte dos gestores da rede pública é grande.		
Eles são atendidos na sala de recurso multifuncionais	Necessidade de Sala de Recurso Multifuncional para inclusão de crianças com NEE.	1PC
a gente tenta uma parceria com a família para atender a criança da melhor maneira possível: saber o que a família tem a dizer	Necessidade de envolvimento da família no processo de inclusão	2PC
E esse contato que a gente está tendo com a família, que eu considero importantíssimo para a gente saber de qual maneira essa família lida das questões com essa criança.		
fazer os encaminhamentos que a gente julga ser necessário, e atender dentro das necessidades pedagógicas também.	Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	1PC
Facilitadores: o professor mediador, que é o professor de apoio.	O professor de apoio como fator facilitador	1PC
sala de recurso multifuncional, o atendimento na sala de recurso,	Sala de Recurso Multifuncional como facilitador	1PC
Esse menino que não sabia ler estava numa turma no processo avançado de alfabetização, mas a gente teve o cuidado de fazer um material exclusivo para essa criança para fazer com que ela aprendesse a ler e escrever.	Material pedagógico como facilitador	1PC
formação continuada, fornecer conhecimentos para o professor, que está sendo oferecido mais para o professor de apoio do que para o professor regente	A formação como fator facilitador	1PC

<p>E o que eu considero problemático, de dificuldade, é o número reduzido de professor de apoio, e às vezes a escola tem muitas crianças especiais e pouco professores de apoio para atender. Às vezes são cinco crianças numa turma e um professor de apoio, e cada criança com uma necessidade e a professora não consegue dá conta de tudo.</p>	<p>Falta de professores de apoio como fator dificultador</p>	<p>2PC</p>
<p>E às vezes demoram para mandar professora de apoio e fica aquela guerra, e não pode impedir que o aluno vá para escola, mas de qualquer forma como você vai atender essa criança com qualidade e atender também o resto da turma? Não é só a criança. A partir do momento que você inclui uma criança e você professor regente tem que ficar exclusivamente em função dela porque não tem professor de apoio, você acaba excluindo o resto da turma nesse processo.</p>		
<p>E também a ênfase de formação mais no professor de apoio do que no professor regente. O professor regente precisa obviamente de formação. O professor de apoio e o professor regente têm que ter um trabalho de parceria. Não adianta só o professor de apoio ser o alvo da formação.</p>	<p>Falta de formação em NEE</p>	<p>1PC</p>
<p>PEA</p>		
<p>O conceito de autismo vem sendo revisto ao longo do tempo e isso precisa ser de conhecimento do professor: alguns com dificuldades de socialização, linguagem, comunicação.</p>	<p>Necessidade de atualização em PEA</p>	<p>1PC</p>
<p>Eu tive uma aluna, em 2014, que era uma criança do espectro do autismo, de muita gravidade, e ela simplesmente não falava com ninguém, nem em casa. Ela balbuciava. E era difícil lidar com ela porque simplesmente a gente não sabia o que a angustiava. E ela chorava Marli, em tempo integral, e em horário integral. Isso era um transtorno para essa menina e ela não ficava muito na sala de aula, porque ela não conseguia, ela não se encaixava naquele ambiente. Ela ficava agoniada, e começava a gritar, e se batia, se mordida o tempo todo, fazia mutilação o tempo todo, batia com a cabeça, puxava os cabelos. Ela passava por fases diferentes de automutilação. A gente precisava tirar ela da sala, mudar ela de ambiente, tentar outras estratégias. Ela chorava demais. A gente pensava: “O que está acontecendo com ela?” Era um trabalho muito difícil e angustiante, A gente via que ela estava angustiada e não conseguíamos fazer um trabalho efetivo com ela. Foi um dos trabalhos mais difíceis que eu tive que fazer com criança. E por outro lado tinha dias que ela estava super bem. E às vezes ela chegava ao meu lado quando eu estava escrevendo e eu perguntava para ela: “Você quer escrever? Vem escrever comigo!” E ela pegava minha mão Marli, e ia escrevendo, fazendo o traçado. Eu dizia: “Agora vamos escrever meu nome, já que você escreveu o seu.” E ela puxava a minha mão e fazia todo o movimento, parecia que eu estava fazendo uma psicografia. E eu pensava que aquela menina tinha algum conhecimento sobre a língua escrita, mas era algo muito difícil de atingir. Então essas peculiaridades do Transtorno do Espectro Autista você tem que saber a criança, para saber onde ela está se encaixando ali. Se ela é mais grave ou moderada, se tem questões só relacionada com a linguagem, se tem alguma comorbidade, se além do Transtorno autista se tem déficit de atenção. Isso tudo precisa ser visto.</p>	<p>Individualidade de cada criança com PEA</p>	<p>1PC</p>

Desde que eu sou criança porque eu tenho uma prima da minha idade que é autista.	Tempo de experiência com PEA	3PC
As mais recentes foram: essa menina, que tinha a questão da linguagem. Eu fiquei no 1º e 2º ano com ela. No 3º ano ela foi para outra professora. Depois tive esses dois alunos que citei.		
E na outra escola que trabalhei, de 2001 a 2013 eu tive outras crianças também, umas que eu lidava diretamente em sala de aula e outras indiretamente. Na minha sala de aula duas com certeza, uma com suspeita grande, mas nunca confirmaram diagnóstico,		
e a família tinha muitas limitações, em todos os sentidos, cognitivo, social econômica, mas que estava sempre participando e presente na escola.	Necessidade de envolvimento da família no processo de inclusão	2PC
E que consiga estabelecer diálogo com a família		
A gente fez vários encaminhamentos, tentava fazer parceiras com os lugares.	Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	2PC
também para saber se a criança precisa de atendimento multidisciplinar.		
E crianças de outra turma, também como professora articuladora ou professora da sala de leitura ou da sala de informática, que tinha horário determinados para atender as turmas, e aí eu tinha contato com mais algumas crianças.	Experiência indireta com PEA	1PC
Em relação a processo de alfabetização. Para mim é sempre uma questão que precisa ser pensada.	Alfabetização como dúvida em relação ao PEA	1PC
E às vezes em relação a lidar com a criança.	Prática pedagógica como dúvida em relação a PEA	1PC
O professor precisa ter uma certa sensibilidade mas precisa ter obviamente uma formação para aflorar essa sensibilidade, para saber como lidar.	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	3PC
A dificuldade também acho que é voltada para a formação. Isso é uma dificuldade: lidar com a formação precária dos professores para lidarem com isso, não rotularem as crianças, não lidar com ela de forma equivocada e deixar a criança no canto dizendo que ela não consegue.		
Necessário é a formação do professor para saber lidar com a criança,		
E a nossa formação acaba negligenciando um pouquinho a Educação Especial na faculdade, e a gente precisa correr muito por fora também.	Insuficiência de formação para incluir crianças com PEA	1PC
A primeira coisa é garantir a permanência dela na escola e um professor mediador. Algumas questões extrapolam o professor regente. Por exemplo: eu dou aula geralmente para turma de 1º ano, e as crianças estão aprendendo a ler e escrever, e são crianças ávidas pelo conhecimento, ávidas por tudo, então você mediar todo esse processo e mais uma criança que demanda um acompanhamento efetivo ali do lado, não é fácil. Então precisa garantir um professor mediador nesse processo.	Necessidade de professor de apoio	2PC
ter professor de apoio,		

Precisa garantir horário na sala de recurso.	Necessidade de Sala de Recurso Multifuncional	3PC
Falta de sala de recurso.		
atendimento na sala de recursos		
Não é só o professor regente que precisa desse olhar atento, toda a escola, os professores de outras áreas. eu vou bolando as estratégias em conjunto com a professora de apoio, a professora da sala de recursos, em conversa com a família, com a EAP (equipe de apoio pedagógico: coordenação, direção e pedagoga), traçando as estratégias para a gente ver: essa criança a gente vai recorrer muito a jogos com ela, é mais fácil de lidar a princípio. OU: essa criança a gente vai tentar tirar um pouco da sala e vamos propor atividades que todos possam ir ao pátio, e aos poucos vamos colocando ela na sala de aula.	Trabalho em conjunto	2PC
Falta de professor de apoio,	Falta de professor de apoio como dificultador	1PC
Porque às vezes a rede propõe atendimento numa escola polo, ou uma vez propuseram atendimento em contra turno, e aí não havia atendimento porque a criança não voltava. Então tem que garantir atendimento no horário de estudo da criança.	Necessidade de adaptações para crianças com PEA	1PC
Eu acho que são as estratégias que eu uso normalmente com todas as crianças na sala de aula. Eu não consigo fazer algo muito diferenciado. É conhecer a criança, fazer um diagnóstico inicial como eu faço com todos os alunos.	Avaliação Inicial como estratégia para inclusão	3PC
Conhecer as potencialidades ou quais são as dificuldades dela e de que maneira eu posso lidar com isso diante desse diagnóstico inicial que eu faço,		
Isso vai depender da avaliação inicial da criança e ao longo do tempo a gente vai reavaliando se essas estratégias estão dando certo ou não para a gente elaborar conforme for necessário.		
garantir vagas nas escolas, política que garanta a matrícula	Garantia dos direitos	1PC
FORMAÇÃO		
Quando eu fiz o curso normal, eu me formei em 1993, isso não fazia parte da grade curricular. A gente teve aula de psicologia, mas não chegou a falar desse assunto. Depois eu fiz letras e isso também não era assunto. Hoje dia Libras e alguma coisa de Educação Especial entra nas faculdades, mas isso nem de longe fazia parte do currículo de letras. A minha formação começou em serviço, numa creche que trabalhava, a gente estudava um pouco de cada assunto, e acabava sendo pauta. E quando entrei na rede de Niterói, e começou a se falar e veio as leis de inclusão, aí começo de forma mais sistematizada. Algumas formações e debates nas escolas.	Insuficiência de formação para incluir crianças com PEA	3PC
Especificadamente para Transtorno do Espectro do Autismo nenhuma.		
Ou a professora da sala de recursos fazia uma formação com a gente. Ou algo como: compartilhando saberes. Iniciativas pontuais.		

Tinha formação promovida pela escola, promovida pela fundação e depois por conta própria fui fazer um curso de neurociência pedagógica, e a gente estuda muito a questão da Educação Especial na neurociência pedagógica.	Formação em NEEs	1PC
Já tive assim: participei de reunião pedagógica na escola que uma das pessoas convidadas foi justamente para fazer uma formação sobre TEA. Mas coisa muito populares, iniciativa da escola. Não foi nem iniciativa da fundação.	Formações curtas	2PC
E formação contínua. Não dá para fazer um dia de formação e achar que isso é suficiente. A gente precisa aprofundar o tema e para aprofundar precisa de tempo de estudo.		
Acho que não né Marli. Tem que estudar muito mais.	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	2PC
Sim. É pensar e reavaliar o processo o tempo todo. Você lida com casos mais leves e casos mais graves e tem que saber como vai lidar com cada criança especificadamente.		
Nenhuma criança é igual a outra. Nenhuma turma é igual a outra. O que eu fiz com uma criança não dá certo na outra.	Individualidade de cada criança com PEA	1PC
A que me apresente dados novos que eu nem fazia ideia que existiam.	Formação com ênfase em pesquisas avançadas	1PC
Pergunta difícil. A formação tem que ser para escola inteira. Em serviço, por exemplo, nas reuniões pedagógicas, que tem que lidar com tantas demandas...	Formação para toda Equipe	1PC
mas eu acho que a gente tem que pensar em fazer a formação em horários alternativos, ou contra turno. Em horários diferenciados para atender todas as demandas.	Formação em horários alternativos	2PC
Essas questões têm que pensar em termos práticos.		
Precisa ver aspectos teóricos e práticos. Precisa dos aspectos teóricos para embasar nossas práticas. A gente precisa localizar nossa prática dentro de determinada teoria.	Formação com teoria e prática	1PC
E que as pessoas que façam a formação sejam de preferência especialistas no assunto, de áreas diversas. Precisa ouvir professor, o médico, o fonoaudiólogo.	Formação com Equipe multiprofissional	1PC
Sim. Sempre tem. Difícil é ter tempo para isso tudo.	Interesse em formação em PEA	1PC
Acho que não. As pessoas e a escola têm certas dificuldades de lidar com essas questões, têm preconceito, porque a escola é feita de seres humanos, não são seres sagrados e divinos, eles têm suas dificuldades e limitações.	Dificuldade de aceitação	1PC
Então a gente vê isso na escola, de crianças serem rotulados porque têm dificuldades de aprendizagem. Se a criança tem síndrome de down ou Transtorno do Espectro do Autismo, eles já acham que isso é empecilho para aprendizagem, e não se esforçam e às vezes se escondem atrás do transtorno da criança para mascarar na verdade uma própria falta ou falha na formação e no trabalho, e não faz o que tem que ser feito, porque é mais fácil falar que a criança é limitada.	Preconceito como dificultador	2PC

<p>A gente escuta discurso de professor achando que as crianças precisam de escolas especiais, que ali não é o ambiente delas, que atrapalha o movimento das aulas. Tem isso tudo. Essa briga não é só fora da escola. Dentro da escola existe.</p>		
<p>Educação demanda muito trabalho. Educação na sala de aula é uma coisa hercúlea, e a gente sabe que isso é uma briga não só na sociedade como um todo, mas na própria escola.</p>	<p>Educação como desafio</p>	<p>IPC</p>

Análise de conteúdo PD

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind
Entendo por inclusão inserir as mais variadas formas de necessidades numa mesma atividade, num mesmo modelo de ensino, num mesmo espaço. Acho que é mais ou menos por aí.	Inclusão como abrangência da diversidade num espaço único.	1PD
Penso que tem muito a melhorar. É uma estrada que nós começamos a caminhar com muita ideia, muita teoria, mas que na verdade na prática é muito imatura, ainda tem muito que florescer para que possa realmente esse objetivo do incluir, de proporcionar essa inclusão. Então ainda tem uma longa estrada para a gente caminhar nesse sentido de estar melhorando essa inclusão.	Inclusão como desafio	3PD
O que eu vejo nas escolas é que talvez a ideia de incluir talvez seja só ter aquele aluno, aquela necessidade diferente, trazer esses alunos para a escola, trazer para o ambiente escolar. Mas não é só isso. Acho que a gente não consegue alcançar estes alunos num todo de uma forma significativa. os conteúdos programáticos que têm que ser cumpridos, é o livro que a gente tem que cumprir no final do ano porque senão você não deu conta. Até mesmo com os pais isso é muito difícil. Às vezes chegou a ser uma barreira importante para mim, porque os pais de um aluno com necessidades especiais muitas vezes não compreendem que a gente tem que trabalhar com outra abordagem, a gente tem que trazer outra proposta para aquele aluno. Bem recente no ano passado, por exemplo, eu tinha dois alunos com necessidades especiais, então posso responder claramente que não. Não acho que eles tenham tido suas necessidades 100% atendidas.	Necessidade de adaptações para inclusão de alunos com NEE	3PD
Esse ano ainda não tenho alunos com necessidades especiais na minha sala, mas vou responder com base nos anos anteriores	Atraso na avaliação diagnóstica das crianças devido à pandemia	1PD
Acho que se eles fossem mais provocados, se tivesse algo voltado mais para eles, do que faz sentido para cada um deles, porque não posso nem colocar no mesmo prato, usar para eles. Cada um precisava de algo diferente.	Necessidade de diferenciação pedagógica com alunos com a mesma problemática	1PD
Os dificultadores: o modelo tradicional de ensino,	Modelo tradicional de Ensino como dificultador	1PD
A inclusão precisa ser melhor trabalhada como um todo. E não adianta só a nossa visão como profissional, tem que ser para toda comunidade, todos os envolvidos no processo, para os pais.	Necessidade de envolvimento da família no processo de inclusão	1PD
Ainda existe tabu muito grande por trás da inclusão. De facilitadores acho que até agora eu encontrei nas escolas que eu trabalhei no sentido de querer fazer mais. Eu sinto que as escolas têm essa vontade de proporcionar mais, mas talvez não saibam como fazer, como vai caminhar com todos juntos. Porque além desses alunos, têm todos os outros.	Trabalho em conjunto.	1PD
O tempo é corrido. É uma série de coisas que precisam ser melhor elaboradas, melhor pensadas.	Tempo como dificultador	1PD

PEA		
Eu sei que tem vários graus, não dá para caracterizar. Por exemplo, tive ano passado um aluno que era portador, em grau moderado, ele tinha muitas questões que eu mesma precisei voltar e estudar e buscar em outras fontes, como eu poderia formular uma avaliação para aquele aluno que não podia, por exemplo, me responder algo subjetivo. No caso dele, ele não podia responder nada subjetivo, tinha que ser tudo objetivo. Como transformar todo o conteúdo de uma forma que o acessasse.	Individualidade de cada criança com PEA	1PD
O professor sempre está estudando, não tem outro jeito.	Necessidade de atualização em PEA	1PD
Desde a minha graduação. Há uns oito anos.	Tempo de experiência com PEA	2PD
Minhas experiências forma sempre como professora regente e com alunos inclusos em sala de aula.		
Ah, importante: esses alunos sempre tiveram mediação, então estavam comigo em sala, mas sempre tinha uma pessoa, um facilitador, que é fundamental nessa perspectiva de estar numa turma e ter um aluno que precisa de um olhar diferenciado. Essa mediadora é fundamental.	Importância dos professores de apoio quando há alunos com NEE na turma	1PD
Minhas maiores dúvidas são em relação ao TEA e a várias necessidades especiais. O que eu vejo que cada experiência que eu tive tinha uma característica, nenhuma foi igual. Então é como falei, sempre tem que voltar, sempre tem que estudar, se aprofundar. É muito novo ainda. Parece que está avançado, mas não avançou quase nada. Se eu pegar um aluno esse ano ou ano que vem, com certeza vou precisar voltar a estudar sobre isso, e buscar novos meios. Eu tenho dúvidas a relação de como alcançar esse aluno, como conseguir sucesso.	Prática pedagógica como dúvida em relação a PEA	2PD
Porque acaba que você está ali com toda turma, aqueles conteúdos programáticos todo que você tem que dar conta, você vai mediando, vai fazendo metas para aquele aluno, mas eu sempre fico com a dúvida se estou provocando aquele aluno suficiente. Se eu poderia ir mais, até onde eu posso ir. O que eu posso fazer para tirar o máximo dali...eu não sei. É diferente quando você está com um aluno que não tem necessidades especiais ou TEA, o próprio aluno vai te mostrando e te dizendo até onde ele vai. A minha dificuldade é saber até onde ir. Eu fico insegura achando que não estou provocando o suficiente, achando que poderia ir além.		
Eu ainda me sinto insegura diante de um aluno com TEA ou outras necessidades. Sempre que eu encontro esse desafio eu dou o meu melhor, mas eu fico assim: Meu Deus, e aí o que fazer? Como eu posso dar o meu melhor?	Sentimento em relação ao trabalho	1PD
As dificuldades são dar conta dessas crianças, mesmo tendo mediadora, mesmo tendo esse suporte, não é dar conta, é proporcionar o melhor para essas crianças, uma aprendizagem significativa para elas.	Aprendizagem significativa como dificuldade	1PD
A primeira estratégia que eu uso é estudar o que eu posso fazer para ajudar.	Atualização como estratégia	1PD
Muita ludicidade, atividades lúdicas, jogos, muita experimentação. As estratégias são essas, atividades lúdicas	Ludicidade como prática pedagógica	1PD
Com experimentação esses alunos aprendem mais, isso eu vi.	Experimentação como prática pedagógica	1PD

experimentação e tentar provoca-los ao máximo.	Provocação como prática pedagógica	1PD
Um espaço adequado,	Acessibilidade como facilitador	2PD
Um espaço adequado seria muito mais rico.		
instrumentos adequados.	Material pedagógico como facilitador	1PD
Um espaço que pudesse ser explorado de forma mais rica, uma sala específica.	Sala de Recurso Multifuncional como facilitador	2PD
Então poderia estar num espaço adequado, com instrumentos adequados, mais tecnologia, mais experimentação, algo que pudesse trazer mais experiência para essa criança.		
Na escola que eu trabalho por exemplo, em muitos momentos o aluno está ali na mesma sala, porque existe também a ideia de que não pode tirar do grupo. Mas às vezes está num momento totalmente diferente, e a criança está ali para cumprir algo que não tem necessidade.	Necessidade de adaptações para crianças com PEA	2PD
estar ali porque tem que estar igual a todos, no mesmo espaço, ouvindo explicações que não lhe cabem naquele momento.		
FORMAÇÃO		
A minha formação foi mais na graduação mesmo. Onde comecei a falar de Educação Especial. Fiz uma disciplina que era obrigatória, e a partir daí eu optei por outra disciplina, que não era obrigatória, de Educação Especial, para poder aprofundar. Isso porque não é que eu tenha morrido de amores pelo tema, foi pela necessidade mesmo. Porque eu, brasileira, já trabalhava e atuava e estava em formação, ainda na graduação.	Formação em NEEs	1PD
E com esses desafios que eu vi no chão da escola, eu tive essa vontade, essa necessidade de conhecer um pouco mais, então puxei na disciplina optativa, onde pude entender um pouco mais sobre esse universo, mas mesmo assim, como eu disse, é insuficiente. A cada desafio, a cada aluno que você se depara diferente, ainda se sente despreparada. É meu caso, ainda me sinto.	Insuficiência de formação para incluir crianças com PEA	3PD
Na pós-graduação que eu fiz de Psicopedagogia voltei a falar dos temas, mas talvez de uma abordagem muito repetitiva, e na hora da prática, quando vai atuar mesmo, eu ainda me sinto insegura. Eu não sei se essa insegurança se dá pela minha insuficiência, que eu deveria continuar estudando e me aprofundando, creio que sim, ou se realmente não existe nada tão novo nesse campo de informações que possa nos dizer, de fato, como atuar na prática pedagógica.		
Não. Totalmente insuficiente.		
Nada específico para isso. Dentro da formação eu tive essas formações com muitas informações voltadas para inclusão, para os diagnósticos, e também essa abordagem institucional.	Ausência de formação específica em PEA	1PD
Sinto.	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	1PD

Espero que seja algo mais voltado para a realidade das escolas. Porque é como eu disse, eu não sei se sinto carência das informações ou se é distância que existe entre as informações que recebemos e a prática do chão da escola. Existe um distanciamento. Minha dificuldade é essa.	Formação com ênfase na prática	2PD
Às vezes a gente sai de uma formação achando que sabe tudo, pensando que vai dar certo, e aí quando a chega na realidade da sala de aula eu fico como disse, pensando o que eu poderia fazer mais, que eu não fiz tudo que poderia fazer, então, eu penso, posso estar sendo repetitiva, mas a formação ideal deveria ser algo possível. Falta o experimento, porque eu recebi muita teoria.		
Bom, estou pensando aqui agora...eu acho que deveria ser pensado não só para só educadores, mas também para os administradores das escolas também. Não sei se vou conseguir amarrar isso aqui.	Formação para toda equipe	1PD
A modalidade eu acho que as curtas com horários flexíveis. Eu quero fazer formação, mas minha vida é muito corrida. Eu sou mãe, trabalho e estudo, então tem que ser online, eu tenho que poder flexibilizar, principalmente hoje que estamos vivendo pandemia sem um prazo previsto para acabar. Então tem que ser algo flexível e prático, objetivo	Formação em horários alternativos	1PD
Como formação continuada, saindo um pouco da teoria de estar ouvindo tudo que já ouvimos, lendo tudo que já lemos e falando sim mais das práticas, das novidades, das estratégias, dos experimentos. Eu acho que tem que avançar um pouco.	Formação com ênfase em pesquisas avançadas	1PD
Eu tenho.	Interesse em formação em PEA	1PD

Análise de conteúdo PE

Unidades de registro	Indicadores	UR/Ind
Muito antigamente não existia isso, na minha juventude existia a APAE, que recebia as crianças com algum tipo de necessidade especial, então ver o ganho que essas pessoas com algum tipo de necessidade, e de nós, que não temos algum tipo de necessidade especial específica, é muito grande.	Concordância com a Inclusão.	4PE
Acaba o preconceito, vai por água abaixo, graças a Deus.		
É muito bom ver muitas pessoas olhando para o outro com igualdade, é um desenvolvimento muito grande para os próprios portadores, como para a sociedade em geral, para poder acabar com isso.		
E é o que falo com meus alunos, a gente pode não ter nenhum tipo de necessidade especial hoje, mas a gente e não sabe daqui a pouco, uma doença ou um acidente pode fazer que a gente tenha alguma dessas. Então é só ganho.		
Até descobrir...e isso vai muito por conta própria do profissional, porque ter uma especialização está muito difícil hoje em dia.	Possibilidade de especialização	1PE
É muito benéfico, apesar de muitas dificuldades e muitos empecilhos	Inclusão como aceitação de todos os alunos	1PE
São muitas barreiras, a gente ainda tem que caminhar bastante porque os profissionais não são devidamente preparados para isso. Quando você começa parece que está no meio de um tiroteio, porque você recebe essas crianças, ou o profissional é colocado numa escola pegando uma turma com alguém com necessidade especial inserida, e acaba sem saber o que fazer.	Necessidade de formação para a inclusão de alunos com NEE	2PE
E eu acho que a gente precisaria de muito apoio para isso mudar realmente, da forma que deve ser		
Eu trabalho numa escola realmente inclusiva. Todas as atividades são voltadas com as devidas adaptações de acordo com o caso de cada um, porque a gente tem que ter ali um olhar específico. Eu tenho sorte de trabalhar numa escola realmente inclusiva. Essa escola desde que existe, há 28 anos, ela é inclusiva, então hoje em dia, mais ainda.	Necessidade de adaptações para inclusão de alunos com NEE	1PE
Facilitadores seriam cursos voltados para isso, mas na prática porque você só receber e passar aquela criança e não ter um trabalho direcionado para poder o tempo todo ser inclusivo é o que dificulta.	A formação como fator facilitador	2PE
Tem que ter uma formação voltada para inclusão.		
Uma coisa prática, prático mesmo, porque o professor fica muitas vezes: “O que eu faço? ”, “Como que eu trabalho? ”, “O que eu vou dar”, sabe?	Formação voltada a pratica	1PE
Facilitador seria as escolas se abrirem e olharem para os outros como se fossem iguais, como são.	Respeito as diferenças como facilitador	1PE
Dificultadores são além dessas barreiras humanas, as barreiras físicas, de estrutura, questões como rampa.	Falta de acessibilidade como dificultador	2PE

Muitas vezes as escolas deixam de receber um aluno porque não tem rampa, não tem estrutura física, de espaço		
PEA		
É um tipo de transtorno que limita muito, a socialização, o contato, há falta de aceitação de comandos que acaba por excluir um pouco esses portadores. Tem a questão do Asperger, até o ano passado eu dei aula para um aluno com Asperger do 8º ano, que tinha uma resistência, que apesar de muito inteligentes acabam perdendo por falta de aceitação de regras, os horários, fixação. O tempo deles é muito curto.	Problema de sociabilidade como característica de criança com PEA	1PE
Há oito anos.	Tempo de experiência com PEA	2PE
A primeira vez que trabalhei foi como mediadora de uma menina de 04 anos. Foi uma dificuldade porque ela estava começando a estudar e não tinha frequentado nenhum ambiente externo, porque pelo fato de ter esse comportamento diferenciado, muitas famílias ainda mantem essas crianças em casas, porque é difícil de lidar e é difícil a aceitação das outras pessoas em lugares públicos. E para poder evitar determinadas situações as famílias ficam muito tempo com essas crianças em casa. Então quando essa menina chegou na escola com 04 anos, ela só queria correr porque ela estava se sentindo livre. Também trabalhei com outra criança, um menino que era uma graça, ficava no computador, tinha entendimento, aprendeu muita coisa e por mais que tivesse dificuldade na socialização, no geral era muito carinhoso. Esse menino, eu dei aula para ele no quarto e quinto ano e ele era extremamente carinhoso. A gente ganha muito com essas crianças!		
A minha maior dúvida talvez seja uma expectativa, uma ansiedade de saber até onde posso chegar. A gente quer ir muito além, e saber até onde pode chegar, se há limites.	Prática pedagógica como dúvida em relação ao PEA	1PE
Saber tudo, em relação a saúde mental, ao conhecimento de outras pessoas que atendem essa criança.	Formação com Equipe Multiprofissional	1PE
Uma dificuldade muito grande é em relação a família, com a aceitação. E aí se a família sempre acha que não é daquele jeito você não encontra uma parceria, e isso é uma dificuldade.	Necessidade de aceitação	1PE
A própria questão da criança dificulta porque muitas famílias não têm condições de ter uma equipe multidisciplinar então acaba jogando isso só para a escola, e fica casa e escola, e não tem uma equipe, e auxilia muito quando a família tem condições para isso.	Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	2PE
E não é fácil na saúde pública encontrar tratamento adequado para esse tipo de transtorno. Essa falta de estrutura de equipe é uma dificuldade.		
A falta de orientação e esclarecimento dos profissionais para poder trabalhar e não desistir,	Necessidade de formação	1PE
a falta de oportunidade na sociedade em geral de incluir.	Sociedade como excludente	1PE
O que dificulta demais também é a falta de divulgação, que dificulta aceitação da sociedade. Se isso fosse mais falado e mais exposto também facilitaria muito	Falta de informação como dificultador	1PE

Em todas as atividades da turma regular a gente procura incluir os alunos com TEA.	Inclusão da diversidade de alunos	1PE
As atividades pedagógicas também são todas adaptadas de acordo com as necessidades. A gente também oferece outras ferramentas. Além da parte escrita, a gente oferece jogos, brincadeiras, o próprio computador auxilia na comunicação e nessa interação com a turma e com todos profissionais da escola. Então a gente tem um olhar diferenciado com todas as adaptações necessárias e as ferramentas que a gente tem para eles participarem cada vez mais.	Necessidade de adaptação para crianças com PEA	1PE
Informação e disposição, coração aberto, vontade realmente de fazer, porque se não tiver vontade e disposição, não acontece. É ter seriedade naquilo porque a gente vê muitos locais fazendo de conta que há inclusão, então é levar o trabalho muito a sério.	Comprometimento como necessário para inclusão de crianças com PEA	1PE
FORMAÇÃO		
Eu fiz uma pós-graduação de Necessidades especiais e Educação Inclusiva, então a gente abre um pouquinho a visão para essas crianças.	Formação em NEEs	1PE
Dentro da pós-graduação se falou de várias questões e também do TEA	Formações curtas	2PE
Pequenos cursos são muito válidos porque te dá aquela coisa específica, momentânea. Então, você tem um aluno com TEA e participar de um curso rápido vai te ajudar a você levar suas dúvidas, adquirir conhecimento específico para aquilo, mas de forma prática.		
Nenhuma formação é suficiente se a gente não estiver sempre buscando. A formação ajuda a abrir nossa cabeça. Mas não é suficiente é um pontapé.	Insuficiência de formação para incluir crianças com PEA	1PE
Sim. Com certeza.	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	1PE
O que mais a gente necessita é da parte prática. Exemplos com situações, porque só teoria fica difícil da gente desenvolver.	Formação com ênfase na prática	2PE
Tudo deve ser voltado para prática. A teoria ainda deixa as pessoas muito perdidas.		
Acho que não tem necessidade de ser contínuo porque a gente e não tem muito tempo para isso, e quando fica algo desgastante demais acaba desmotivando. Ter uma profissional dentro da escola que faça formação de forma periódica também ajuda muito, além de dá mais conhecimento dá também mais segurança, porque o medo do erro é muito grande.	Formação em horários alternativos	1PE
Eu particularmente no momento não. Estou sendo sincera com você, porque no momento eu não tenho	Interesse em formação em PEA	1PE

Análise de conteúdo PF

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind
A inclusão é inicialmente um desafio, porque você fala de inclusão partindo de um pressuposto que alguém está fora desse contexto. Dentro e fora da escola.	Inclusão como desafio	4PF
Então parte do estrutural, passa pelo relacional, e ela tem que se intensificar, ao meu ver, nessas relações de construção do relacionamento estruturado.		
A inclusão é uma construção.		
A gente já tem esse movimento inclusivo, é uma trajetória muito longa, partindo desse pressuposto que é preciso fazer parte como pessoa, com produção, participação, potencial valorizado.		
A gente fala de inclusão não é só focado na educação.	Inclusão como múltiplos conceitos	1PF
Quando a gente estrutura um espaço com rampa, acessibilidade física, a gente está falando de inclusão também.	Acessibilidade como facilitador	1PF
Inclusão, para mim, é você compreender que o outro tem direito, que em algum momento lhe foi retirado.	Inclusão como direito	4PF
Hoje a gente fala muito mais de pessoas com deficiência, mesmo sabendo que aqui, o nosso momento, o TEA, a gente sabe que não é uma deficiência, mas ele participa para usufruir de direitos: gratuidade de passagem, auxílio.		
Quando esses movimentos vão acontecendo e se institucionalizando, e legalmente sendo registrado para configurar o direito, a gente está nesse processo de inclusão, que é gradativo.		
Em muitos lugares, a gente pode dizer que ela existe, por lei, mas ela ainda é um exercício de luta. A gente está nesse momento de construção da lei para virar inclusão.		
A inclusão do modo geral, ao meu ver, é respeitar o sujeito como ele é, e não pensar que ele deve ser comparado com os demais.	Inclusão como respeito as diferenças	2PF
É uma pessoa, que independente do seu contexto, merece ser respeitada nos espaços, nas suas relações, na produção e eu acho que é por aí.		
E a escola tem o poder, através dessas relações estruturadas, dessa sistematização do conhecimento, buscar caminhos para que essa adequação e adaptação sejam feitas.	Escola como caminho para Inclusão	1PF
É isso que a gente mais busca.	Concordância com a Inclusão	1PF
O Brasil já avançou muito. Hoje temos mais consciência e muito mais alunos com deficiências matriculados na escola.	Inclusão como aceitação de todos os alunos	1PF

Hoje a gente venceu a questão do acesso, pelo menos na escola pública. Na escola particular, eu acho que algumas vezes dificultam o acesso, de uma forma velada, mas acontece.	Acesso a matrícula na Escola Regular	1PF
Na questão da escola regular ela funciona de muitas formas, mas só pode ser efetivada, ao meu ver, com uma rede de apoio eficiente.	Necessidade de adaptações para inclusão de alunos com NEE	3PF
A inclusão numa turma regular é promissora, mas com suporte, orientação, respeitando o tempo do aluno e a demanda do profissional que está ali regendo a turma.		
Eu acredito num aluno progredindo e avançando numa turma regular,		
mas isso tem que ter um investimento de ambos os lados: trabalho de família e escola	Necessidade de envolvimento da família no processo de inclusão	1PF
,e investimento de formação.	Necessidade de formação para a inclusão de alunos com NEE	1PF
Das turmas que vivenciei eu sempre propus momentos em que eles fossem vistos, valorizados e protagonistas.	Valorização das pessoas com NEE	2PF
Mas na essência, na maioria, eu acredito que busquei o protagonismo desses alunos e o trabalho coletivo.		
Eu falhei em muitos momentos, pela falta de estrutura,	Dificuldades da Escola Pública	1PF
pelo excesso de trabalho, pela falta de auxílio constante.	Excesso de funções como dificultador	1PF
Dificultador: o rótulo, o receio do novo,	Preconceito como dificultador	1PF
questionamentos indevidos e inapropriados, que tem a ver com a falta de esclarecimento	Falta de informação como dificultador	1PF
resistência da família, da escola e de outros espaços.	Resistência como dificultador	1PF
questão de acesso,	Falta de acessibilidade como dificultador	1PF
Facilitador: diálogo,	Diálogo como facilitador	2PF
Em relação a escola, facilitador: diálogo, parceria		
conhecimento, pesquisas de atendimentos extras.	Informação como facilitador	1PF
Existe uma diferença brusca entre os pais que buscam atendimentos extras e os que deixam de escanteio.	Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	1PF
Não dá para viras as costas para aquele professor que está com o aluno incluído. É a hora que ele mais preciso de atenção, de troca, de sugestão de livros, de cursos.	Trabalho em conjunto.	1PF
PEA		
O transtorno do espectro do autismo não é uma deficiência, é um transtorno. Tem a trilogia que é sempre citada: dificultada de socialização,	Problemas de sociabilidade como característica de crianças com PEA	1PF
Oralidade	Alteração da linguagem como característica de crianças com PEA	1PF

e movimentos repetitivos, estereotípias.	Estereotípias como característica de crianças com PEA	2PF
Uma das primeiras dúvidas que eu tive, foi porque um aluno não parava de rodar e não controlava nenhum desses movimentos, que a gente diz que são estereotipados. Uma das minhas dúvidas iniciais era essa. Eu tive que passar por muitas situações para entender que aquilo era uma condição neurológica, que afeta determinada área do cérebro, que ele não tem controle. A gente vai amadurecendo algumas coisas.		
Tem uma série de hábitos e rotinas de comportamentos. Tem a importância da questão da rotina para a necessidade de ter uma autorregulação.	Rotina como característica de crianças com PEA	1PF
Fixação, para alguns a hiperacusia, a sensibilidade maior na questão auditiva, a questão do tato, paladar.	Alterações sensitivas como características de crianças com PEA	1PF
No geral tem que fazer a avaliação de cada um, porque cada um vai aparecer com um comportamento, uma hipersensibilidade diferenciada. No geral o que vejo é isso.	Individualidade de cada criança com PEA	1PF
Meu primeiro contato, só por curiosidade, porque eu gostei do tema do livro, eu devia ter uns 15 anos, estudava para ser militar, eu busquei na biblioteca um livro chamado: “Dibs: um encontro com si mesmo”.	Tempo de experiência com PEA	3PF
Eu tinha 15 anos, eu estou arrepiada só de falar. Eu nunca imaginei que eu fosse trabalhar com pessoas com deficiência. Nunca. Quando você fez a pergunta eu me remeti a ele, porque eu nem lembrava mais dessa situação. Eu estava no Ensino Médio, em 1997. E depois só fui me relacionar efetivamente com alguém com Autismo em 2001.		
A primeira experiência como aluno meu, foi em 2002, quando eu assumir uma classe especial, assim que terminei o curso de normalista. Eu já tinha passado no concurso. Foi uma turma de 10 alunos. E um deles tinha o laudo de Autismo moderado.		
Hoje os desafios são maiores que as dúvidas porque a gente vai se ajustando a cada um deles. A minha dúvida hoje é o que causa, ninguém sabe até hoje qual é a causa, se a gente pode evitar. Até hoje não existe. É uma interrogação que fica para a gente.	Neurobiologia como dúvida em relação a PEA	2PF
Essa dúvida não é algo que me angustia, mas a pergunta fica no ar. Por exemplo: Quando a gente tem um aluno com Paralisia Cerebral, a gente sabe a causa, se foi um fórceps, se foi uma queda, sabe a causa. Na surdez, a gente tem um porquê. No autismo, não. Eu acho isso muito angustiante para família. Em muitos casos, leves e moderados, que eu vi, as crianças nasceram sem nenhum tipo de deficiência, e retrocederam com dois anos e pouco, retrocederam a oralidade, o comportamento. Isso é muito angustiante. Isso faz a gente pensar como nosso neurológico é complexo.		
Alunos que exigem supervisão constantes. A dificuldade é maior nesse contexto.	PEA nível avançado como dificuldade	1PF

O professor que recebe esse aluno não tem suporte. Suporte que eu falo é um professor mediador ou um professor especializado, com tempo específico para planejar para aquele aluno.	Falta de professor de apoio como dificultador	1PF
A gente tem tempo de planejamento, é um direito do professor, mas não ter algo legalmente que vai ter um tempo x, para o aluno incluído, eu acho que se torna uma fragilidade, porque na prática a gente já não tem, não consegue efetivar um terço. A gente está em processo desse direito. Eu acho isso uma das maiores dificuldades.	Garantia dos direitos	1PF
Depois passa para a questão da escola e da família e da vivência do grupo que está recebendo essa pessoa. Eu tive um aluno que o tempo todo cheira e colocava a mão no sovaco. A estereotipia dele era essa. Então como vou manter uma turma estabilizada diante dessa situação que causa riso e espanto	Necessidade de aceitação	1PF
Dependendo do caso, porque eu tive aluno que tirava a roupa da sala, e também aluno que ficava com uma toalhinha. A toalhinha é o menor dos problemas. Mas o que eu faço e oriento é primeiro conversar com a turma, sem o aluno estar na sala, e explico. Se for necessário, eu mostro o cérebro, depende do nível. Se for aluno do quinto ano é um diálogo. Se for aluno do primeiro e segundo ano, tem que ter outra linguagem para comunicação.	Envolvimento dos pares como estratégia para inclusão de crianças com PEA	2PF
Sim. Informar que aquele sujeito não tem controle sobre aqueles atos. Então, primeiro é conhecimento, compartilhar, buscar opinião, perguntar se é legal dar risada do colega. A gente tem que trabalhar isso com o aluno porque também pode chegar distorcido em casa, e vira uma bola de neve. Tem pai batendo na porta, aluno desestruturando a aula, a mãe do aluno com deficiência buscando direito, achando que o filho em algum momento está sendo rotulado e discriminado. São muitas situações para administrar ao mesmo tempo. Mas é uma forma de estratégia.		
FORMAÇÃO		
Na minha classe de normal eu tive uma turma que fazia oficinas experimentais que eu ficava encantada, olhava de longe. Mas nunca chegou em mim a prática. EU tive essa experiência assustadora que não chegou em mim a prática. Aconteceu em forma de palestras cinco anos depois. Eu fiz pequenos cursos diante do tempo e das necessidades. Eu fiz cursos de extensões em áreas específicas: deficiência intelectual, deficiência múltipla, na época não era TEA era TGD, Transtorno Global do Desenvolvimento.	Formação em NEEs	2PF
Tinha uma turma que a gente chamava de condutas típicas, que em sua maioria era TEA. Eu fazia Pedagogia, bacharelado e licenciatura, e eu sentia necessidade de fazer neuropsicopedagogia, que era uma forma de continuar trabalhando no que eu estava trabalhando, mas com ferramenta a mais.		
A formação base nunca. Nunca.	Insuficiência de formação para incluir crianças com PEA	2PF
Eu tive oportunidade de ir estudando e experimentando, e para mim o que fez diferença foi isso. Não necessariamente o curso que eu fiz.		

Sim.	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	1PF
Se a gente conseguir atrelar formação e prática, as coisas começam se entrelaçando.	Formação com ênfase na prática	4PF
Compartilhar saberes é importante. Falar e ouvir colegas, isso faz parte do processo de formação. Para mim o que mais funcionou foi estudo de caso.		
Não pode faltar uma relação com a prática.		
A formação não pode deixar de ter vínculo com a prática, troca embasada, a partir de pesquisas ou até mesmo de uma vivência que deu certo. A troca embasada faz dar riqueza a essa questão de estudo de caso.		
E cada sujeito é um sujeito. E se a gente não consegue olhar as peculiaridades, se perde.	Individualidade de cada criança com PEA	1PF
Na modalidade, eu acho que deve ocorrer no espaço escolar que eu atuo. Não dá para desvincular o espaço escolar. Pode fazer uma formação longe, mas quem está cotidianamente com os sujeitos estão ali no espaço escolar. Então tem que acontecer a nível de rede, a nível de coordenação. Não pode deixar de existir dentro da escola. Assim um professor de matemática, do 9º ano não vai estranhar se o aluno gritar na porta dele, por exemplo, porque ele já sabe que naquele corredor tem um aluno TEA. Isso faz parte da formação.	Formação para toda Equipe	1PF
Sempre. Estou dentro de tudo. Sobrando tempo, eu tenho. A gente tem que ter esse interesse, ter a predisposição.	Interesse em formação em PEA	1PF
Eu agradeço poder ajudar. É um momento de releitura da minha própria prática. Às vezes a gente fica tão focada na execução que se perde nessas reflexões. Acho que quando a gente mantém a formação, a gente mantém isso, não cair no automático. A gente está trabalhando com vidas. Qualquer coisa que eu falar pode se tornar repetitivo.	Agradecimento pela entrevista	1PF
Acho que a importância de você pesquisar a formação é também que os professores reduzam suas resistências com esse novo. O professor de qualquer segmento tem que ter esse olhar.	Importância das pesquisas na área.	1PF

Análise de conteúdo PG

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind
Pergunta bem difícil. Não tem como analisar o que é inclusão sem pensar o que é exclusão.	Inclusão como desafio	4PG
a gente pensar principalmente no âmbito da educação, como a gente pode incluir as pessoas que acabam estando a margem de uma educação de qualidade, como lhe é direito, não é um trabalho fácil, mas é um trabalho necessário.		
Com relação as crianças com NEE tornar essa inclusão real tem se tornado um pouco um desafio.		
Por fim, agora a gente tem colocado as crianças nas escolas regulares e aí vem outros desafios, tornando essa questão do que de fato é inclusão bem complexa.		
Pensando como nossa sociedade é historicamente excludente, de muitas formas e tipos,	Sociedade como excludente	1PG
Foi difícil saber “Coloca numa escola própria para cada necessidade? Coloca todo mundo junto? O quê que faz? ”	Inclusão como abrangência da diversidade num espaço único.	1PG
Incluir quer dizer, no sentido educação, tanto o conteúdo, mas também no âmbito social e afetivo. Então para incluir tem que conseguir esse emaranhado todo, não só ficar apenas no conteúdo, não é só fazer uma atividade adaptada.	Inclusão envolve afeto	3PG
E essa questão afetiva. O que é incluir uma criança na sala de aula, se de fato ela não consegue ter relações afetivas com outras crianças? No sentido não só dela para outra criança, porque às vezes a criança pode ter dificuldade neste processo, mas o acolhimento das outras crianças com ela também, e também a escola, a professora da turma, e outros sujeitos da escola.		
Então incluir é isso garantir tanto o conhecimento, todos os direitos, mas também garantir as relações afetivas e sociais.		
Essa questão da inclusão para mim é toda essa questão, tanto incluir a criança no que ela tem direito de ter, e eu vou defender aqui a escola pública de qualidade, e ela tem que ter esses direitos garantidos, claro dentro de suas necessidades, da forma como ele consegue acessar aqueles conhecimentos.	Inclusão como direito	1PG
E também a questão de acessibilidade e estrutura é bem importante.	Acessibilidade como facilitador	1PG
Vou usar o exemplo da minha localidade. A gente pode observar que nem sempre é simples, mas a dinâmica principalmente da escola pública acaba impondo uma certa dificuldade para criança, mas não é uma dificuldade necessariamente ruim, é uma necessidade que espera o esforço. Vou tentar clarear um	Dificuldades da Escola Pública	1PG

pouquinho: a criança acaba tendo mais independência numa escola regular, então eu acho importante, cada criança vai ditar uma realidade para ela.		
Mas incluída numa turma regular, com as adequações corretas, eu acho que funciona	Concordância com a Inclusão	1PG
Eu acredito que sim. Acredito que sempre podemos melhorar. Acredito que cada criança vai ditar como você vai trabalhar com ela.		3PG
Não importa se todo ano você tem uma criança com NEE na sua turma, cada criança é uma criança.		
Mas eu acredito que sim, tanto no sentido que a gente vai aprendendo a lidar com ela, como com as outras questões que eu acredito ser a inclusão, como eu já citei, para dizer se elas estão de fato incluídas. Claro que sempre havendo de melhorar.		
Os facilitadores, quando temos assistência adequada funciona muito bem.	Rede de apoio para a criança como facilitador	1PG
Quando a criança tem as adaptações corretas,		
se tem necessidade física e tem as adaptações corretas, isso facilita muito o trabalho, para que ela consiga acessar o que é preciso acessar, no tempo dela, da forma dela, que é melhor para ela. E a dificuldade é quando não tem esse suporte. Não é que a criança não vá aprender, ela vai aprender alguma coisa, mas pode dificultar, jogar algumas pedras no caminho da criança. Ela vai acessar algumas coisas, mas com muito mais dificuldades do que ela poderia ter.	Necessidade de adaptações para inclusão de alunos com NEE	2PG
quando precisa e tem um mediador para fazer essa interlocução,	O professor de apoio como fator facilitador	1PG
Quando determinados preconceitos aparecem na escola ou na sala de aula, isso também dificulta muito o trabalho, isso pode gerar danos, a longo prazo, muito complicado.	Preconceito como dificultador	2PG
Então eliminar certos preconceitos com a equipe pedagógica e com os outros alunos também, é uma coisa que facilita o trabalho, porque quando esse preconceito aparece atrapalha muito o desenvolvimento da criança.		
PEA		
O que mais ressalta para mim é a questão do comportamento, que é característico, dificuldade de socialização.	Problema de sociabilidade como característica de crianças com PEA	1PG
alguma dificuldade de aprendizagem	Dificuldade de aprendizagem como característica de crianças com PEA	3PG
Quando você explica as coisas tem de ser de forma mais simples.		
Eles tinham suas dificuldades, apresentando um certo grau de deficiência, mas conseguiam acessar muitas coisas.		

Tem os comportamentos repetitivos, e pensamentos repetitivos também. Pelo que lembro agora acho que é isso.	Estereotipias como característica de crianças com PEA	1PG
Conheço um pouco mais depois da graduação, cerca de 10 anos. Não convivi com crianças com autismo. Só quando entrei na faculdade que fui saber mais sobre isso.	Tempo de experiência com PEA	2PG
Tive experiência com alunos mais velhos, inclusive cursando o ensino médio.		
Algumas eu trabalhei e outras estive na mesma turma que elas, que eram mediadas por outras pessoas, mas eu estava na mesma turma.	Experiência indireta com PEA	1PG
Ficam algumas lacunas. Entender como cada grau funciona direitinho, porque a gente aprende muito mais na prática do que na teoria, então sempre fica aquela dúvida de como funciona de fato cada grau, quais são as principais características, e essas dúvidas às vezes permeiam o trabalho. Então se hoje tivesse que classificar todos eu não lembraria de cabeça, então é uma coisa que a gente precisa estar sempre estudando também.	Necessidade de atualização em PEA	1PG
A dificuldade é saber qual a adaptação correta de material, ajudar a criança a se socializar dentro do que ela se sente confortável também. E fazer todo esse estímulo às vezes é difícil também. Mas é necessário, e faz parte do trabalho também.	Prática pedagógica como dúvida em relação ao PEA	1PG
Conversa. Eu acho que minha principal ferramenta é a conversa. Conversar é incluir. Você conversa com a criança para ajudar ela a se socializar, mas também conversa com as outras crianças, para que elas entendam melhor.	Diálogo como estratégia para inclusão de crianças com PEA	4PG
E nessas circunstâncias a melhor ferramenta é a conversa. A minha principal ferramenta é a conversa.		
Falar sobre, dialogar. Pode ser meio diferente no começo, mas depois que vamos aprendendo, pode ser até seu melhor amigo que tem algum grau de autismo e você vai perder a amizade por conta disso.		
Então é conversar, explicar, dar luz a esse tema eu acho que é importante.		
O conhecimento é uma arma muito importante. O ser humano tem medo do que é estranho para ele, no sentido de que ele não conhece, então a tendência é repelir, atacar. Então quando eu já conheço e já sei como funciona fica confortável.	Informação como facilitador	2PG
Expandir mais as informações. Falar sobre isso na escola, na televisão, em todos os ambientes. A gente tem que falar com naturalidade. Às vezes as pessoas não querem falar sobre isso, esconder, um tópico sensível, a gente tem que tirar isso do escuro e colocar num palanque.		
FORMAÇÃO		
A formação que eu tive foi na universidade de forma rasa, porque se não me engano eram duas disciplinas. Duas disciplinas são 6 meses de uma e mais 6 meses de outra, e isso é muito pouco, e isso para falar de todas as necessidades.	Insuficiência de formação para incluir crianças com PEA	3PG

<p>Específica eu não tive. As informações que tive foi correndo atrás. Mas curso específico eu não tive.</p> <p>Não. Não é suficiente. Como eu falei foi tudo de forma superficial, até porque querem abordar tudo, todos os transtornos existentes num curto período de, então dizer que é suficiente não. Ele me deu uma base e como eu poderia buscar mais, então eu sei que existe, que determinado autor fala sobre isso, mas dizer que é suficiente não. A gente vai construindo esse caminho.</p>		
<p>É, quando a gente vai para sala de aula e se depara, se sente muito inseguro. Por isso eu falei que a conversa com o outro é importante. Não é só o colega da sala que está inseguro, o professor também está. Às vezes nunca trabalhou, não sabe como lidar, e às vezes por mais que tenha trabalhado não é de conhecimento. A criança pode ter um grau e comportamento que ele não lido ainda, então se tivesse mais formação nesse assunto seria melhor, facilitaria mais.</p> <p>Dado as especificidades das crianças com TEA, eu acho que poderia ter uma disciplina só sobre isso.</p>	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	2PG
<p>EU acho que poderia apresentar melhor quais são os comportamentos, as principais necessidades. Quando eu digo especificar melhor os comportamentos é porque nem sempre a criança que está na sala de aula tem laudo, não que a gente vá dar laudo, mas sinalizar para escola para que a escola sinalize para os pais.</p>	Formação que aborde as características da PEA	1PG
<p>Também como trabalhar, mostrar como outros professores vêm trabalhando, não é dar uma receita, mas “ Olha, os professores estão trabalhando dessa forma, usou tal ferramenta...” Eu acho que se a gente tem um leque maior de quais estratégias foram usadas aqui e ali, isso facilita muito. Por mais que você não lembre muito, você vai lembrar: "Foi mais ou menos por aqui, posso buscar por aqui”. Então eu acho que isso ia ser muito bom.</p> <p>Também acho que essa formação precisaria de experiências da vida real, que o professor tenha contato, veja, talvez estágio, eu acho interessante.</p>	Formação com ênfase na prática	2PG
<p>Essa formação precisa de tempo. Ela não pode ser curta. Eu não vou limitar se tem que ser na graduação ou no mestrado. Mas eu acredito que precisa de tempo. Eu acredito que o que daria uma bagagem legal precisaria de tempo.</p>	Formação de longa duração	1PG
<p>Além da teoria, por mais que a teoria traga experiência, eu acho interessante o professor ir ver. Quando você vivencia, toma sentido. Toda teoria toma sentido quando você vivencia. Eu realmente acredito que a teoria e a prática devam caminhar juntos. É parte uma da outra. Também ter bastante material didático, que possa experimentar, manusear e produzir. Às vezes em determinadas circunstâncias você não sabe qual material usar. Indicações de livros e pesquisas são interessantes também.</p>	Formação com teoria e prática	1PG

Eu tenho interesse. Porque cada dia mais não existe uma turma que não exista criança com alguma necessidade, então é uma realidade. E que bom que é, porque antigamente as crianças estavam escondidas, então que bom que agora elas estão na luz.	Interesse em formação em PEA	1PG
E tem que parar de achar que o trabalho é só do mediador, então eu acho que realmente há uma necessidade que se saiba mais sobre isso.	Necessidade de acolhimento da criança com PEA por toda Equipe	1PG

Análise de conteúdo PH

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind
Hoje, como profissional da Educação, eu defendo a bandeira da inclusão, e entendo que existe várias formas de incluir o aluno.	Concordância com a Inclusão	5PH
Antes eu percebia que eu não sabia fazer, e quando eu fazia parecia que ficava mal feito.		
Eu sou completamente a favor, porém existem casos e casos.		
Mas de modo geral, como autistas por exemplo, eu sou completamente a favor		
Mas a inclusão eu acredito nela completamente, e ela tem que existir.		
Antes, como professora regente, eu achava muito difícil.	Inclusão como um desafio	1PH
Com o tempo eu entendi que existe sim uma forma de adequar esse aluno a minha aula, ao meu conteúdo.	Necessidade de adaptações para inclusão de alunos com NEE no processo de inclusão	4PH
Inclusão é dar suporte, tornar a aprendizagem do aluno significativa, que nem sempre tem a ver ou está ligado ao currículo que o professor regente tem que cumprir.		
A escola na questão de inclusão precisa avançar muito, no atendimento e adaptação de espaço.		
Acho que o tempo reduzido em sala de aula ou na escola para alguns é válido, os que não gostam ou não consigam ficar muito tempo, ficando mais na sala de recurso trabalhando as necessidades deles.		
eu faço adaptação de tudo, eles participam de tudo que acontece.		
Inclusão inclui família,	Necessidade de envolvimento da família	1PH
assistência médica, em alguns casos medicação, terapias, esporte	Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	1PH
de profissionais, da formação desses profissionais, tanto o professor especializado, quanto o professor regente. Eu aposto muito na formação deles.	Necessidade de formação para a inclusão de alunos com NEE	2PH
Sim, hoje sim. Pelo fato de eu ser uma professora especializada,		
Na rede particular a criança tem esses suportes. Na rede pública a inclusão é mais difícil por conta da questão financeira da família, e inclui o sistema de saúde, falta de laudo fechado, tratamento adequado.	Dificuldades da Escola Pública	1PH
Existem alunos específicos, uma minoria, mas eles existem, como os psiquiátricos, que para eles eu apostaria em um atendimento, não na inclusão na sala de aula, de convívio com outras crianças, por uma questão de segurança.	Existência de exceções para inclusão na escola regular	1PH
pelo fato de eu ter alunos surdos, e uma intérprete em sala, que me ajuda muito, até no meu diálogo pois eu não domino totalmente a LIBRAS,	Necessidade de intérprete para crianças com deficiências auditivas.	1PH
deles terem atendimento na sala de recursos na escola, que também é muito importante, duas ou três vezes por semana,	Necessidade de Sala de Recurso Multifuncional para inclusão de crianças com NEE.	1PH
Facilitadores os profissionais de apoio, que fazem toda diferença,	O professor de apoio como fator facilitador	1PH

a estrutura da escola, o transporte para que os alunos não deixem de ir para escola, porque as questões físicas também interferem na escola	Acessibilidade como facilitador	1PH
os cursos realizados frequentemente, a formação.	A formação como fator facilitador	1PH
O que dificulta são as questões políticas pois nem sempre o aluno tem atendimento, laudo fechado.	Falta de políticas públicas favoráveis como dificultador	1PH
a estrutura da escola que não e adaptada. Numa escola que não tem elevador, o aluno não vai para sala.	Falta de acessibilidade como dificultador	1PH
E o comprometimento da família que deixa a responsabilidade toda para escola.	Envolvimento insuficiente da família como dificultador	1PH
PEA		
Eu não sou especialista em autismo, mas lidei com muitos. O primeiro contato que tive foi na escola, como estudante, no 7º ano, e eu não sabia o que era autismo, e eram gêmeos idênticos, e todo dia um sentava atrás de mim e puxava meu cabelo. Mais ou menos em 2002/2003.	Experiência com PEA	2PH
A minha experiência profissional começou em 2010, quando eu entrei na faculdade e eu consegui um estágio, na rede particular. E na rede particular é muito comum deixarem o aluno especial com o estagiário, em vez de contratar um profissional especializado. E ame deram logo um autista, e eu estava no segundo período, tinha seis meses de faculdade, e aí “O aluno é seu”. Eu tinha acabado de entrar na faculdade, não tinha entrado em nenhuma disciplina sobre inclusão e fui na experiência, a professora me dava uns toques, e eu fui levando. No próximo ano eu recebi outro aluno autista, e depois daquele momento todos os alunos autistas daquela escola eram comigo. Eu atendia eles na sala de recurso e ficava com eles na sala de aula.		
Eu entendo que não se diz mais que o aluno é autista, e sim que ele está enquadrado no Espectro, porque é um leque muito grande de comportamento, de tratamento, e a gente tem que se adaptar e estudar esses tipos de comportamento. Existe o autista clássico, e existem níveis. O termo Asperger caiu. As meninas costumam ser mais graves, mas o transtorno afeta mais meninos,	Definição de PEA	1PH
e existem autistas que desenvolvem a fala e outros que não	Alteração da linguagem como característica de crianças com PEA	1PH
existem os que têm cognitivo preservado e outros que não. Dependendo do aluno consegue acompanhar a turma, outros não conseguem, ou pelo cognitivo ou pela questão emocional deles. É uma área muito difícil de trabalhar, pelo menos para mim.	Dificuldade de aprendizagem	1PH
Não posso decretar que a criança não vai falar ou não vai se desenvolver. Isso é com o tempo e ninguém sabe. A minha maior dúvida ou talvez seja uma insegurança, é sobre como esse aluno vai se desenvolver. Aprender a trabalhar eu já aprendi muita coisa, só que o maior medo meu é a incerteza. Quando uma criança chega perto de mim e diz: “Ah tia, ele não fala”, eu digo: “Ele fala, ele ainda não aprendeu. Você não aprendeu? Você aprendeu no seu tempo e ele vai aprender no tempo dele.”	Evolução como dúvida em relação ao PEA	1PH

Sim, a minha maior dúvida é sobre a evolução.		
A maior dificuldade está no espaço físico da escola, esse espaço para mim ainda não é suficiente, por conta também da hipersensibilidade auditiva. A maior dificuldade é de estrutura, tanto de pessoa quanto de espaço físico.	Barreira arquitetônica como dificultador	1PH
Quando eu recebo um aluno dificilmente ele é só autista, normalmente ele tem comorbidades bem complexas. Os alunos só autistas, ele tem ilhas de aprendizagens, eu procuro buscar assuntos que sejam do interesse dele. Se ele gosta de carros, de peixes, ou de uma cor específicas, eu tento usar essas cores, atividades e revistas de carros, coisas dessa linha, de interesse deles. Eles são muito seletivos, é difícil de saírem dessa linha, é tudo muito engessado. Mas são fases também, eles mudam, e eu procuro ir por essa vertente.	Ilhas de aprendizagem como estratégia para crianças com PEA	1PH
O suporte que vem da família. A família tem que estar disposta a ajudar a escola.	Necessidade de envolvimento da família no processo de inclusão	1PH
Os tratamentos também são importantes, o neurologista, o laudo. No meu trabalho nós pedimos uma descrição médica para saber o que o aluno tem e esse laudo nunca vem. As terapias de fora complementam muito nosso trabalho.	Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	1PH
FORMAÇÃO		
Fiz alguns cursos extracurriculares, a parte de educação especial na faculdade também foi muito boa, esclareceu muitas coisas, e até minha monografia foi em educação especial. E a pós-graduação foi o estalo que eu tive, pois, como professora regente de perceber que eu não sabia. E ali na pós-graduação de neurociência eu aprendi como esses alunos aprendem de acordo com a deficiência dele. Isso esclareceu muito: a fisiologia do cérebro. E os cursos de formação contínua da UFF.	Formação em NEEs	1PH
Específico eu não tive. Durante a faculdade foram pincelando sobre ele.	Ausência de formação específica em PEA	2PH
Em faculdade não.		
Eu fiz alguns cursos, por mim, fiz LIBRAS, Braille. Para você incluir um aluno precisa de muita coisa, e falta na formação.	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	3PH
Sim, total. Acho que deve ser incluído até um curso de Braille, que dura 3 meses, na formação de professores. A LIBRAS é mais complexa, mas eu acho que ao longo do tempo pode ser dividida e já sair com essa formação. Isso é acessibilidade.		

Eu acho que o caminho é esse: formação, comprometimento, que é muito importante, gostar de fazer, porque na educação nós trabalhamos por amor sim. Mas eu penso que tudo que você faz deve fazer bem feito, então é melhor nem fazer se não tiver disposto a se dedicar, a fazer o certo. O caminho correto é esse, que não prejudica o aluno pois o aluno não pode ser prejudicado de forma alguma, é comprometimento e formação.		
Eu acredito que o professor estuda muita coisa importante, como legislação, mas a questão da inclusão passa despercebida. De repente podiam incluir mais a questão do cérebro, como aprendem. O autismo tem muitas comorbidades, e entender a parte cerebral, como o cérebro aprende, a parte da fisiologia, me ajudou a entender.	Formação que aborde neurociência da aprendizagem	1PH
A parte empírica é importante porque o estudo, o conhecimento, a leitura, os estudiosos são importantes. Mas a prática também conta muito. Um estágio em educação especial é interessante porque quando você vivencia ajuda muito. Estágio específico que também pode ser em clínicas que atendem essas crianças, parcerias pedagógicas também. Poder acompanhar alguma terapia que essas crianças façam, algo que não esteja só voltado a educação porque é bem complexo, é preciso entender tudo, e vai muito além da escola.	Formação com ênfase na prática	1PH
No caso de autismo eu acho que os cursos de curta duração não são muito válidos, talvez em nível de pós-graduação, com tempo de 2 anos, com encontros semanais,	Formação de longa duração	2PH
A longo prazo acho que é a ideal.		
prática e teoria, seria mais adequada.	Formação com teoria e prática	1PH
Tenho.	Interesse em formação específica em PEA	1PH

Análise de conteúdo das entrevistas 2ºFase

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC	
Inclusão	Conceção de inclusão	Escola para todos	Inclusão como aceitação de todos os alunos	2PA,1PB,2PC, 1PE, 1PF	11	
			Inclusão da diversidade dos alunos	1PA		
			Inclusão como abrangência da diversidade num espaço único.	1PD, 1PG		
			Escola como caminho para Inclusão	1PF		
	Princípios da inclusão		Inclusão como desafio	3PD, 4PF, 4PG, 1PH	21	
			Inclusão como direito	4PF, 1PG		
			Inclusão como respeito pelas diferenças	2PF		
			Polissemia do termo inclusão	1PC, 1PF		
	Posição face à inclusão	Concordância		Concordância com a inclusão de alunos com NEE	1PA,2PB,3PC	17
				Concordância com a Inclusão.	4PE,1PF 1PG, 5PH	
		Ambiguidade		Existência de exceções para inclusão na escola regular	1PH	01
		Condições para a inclusão		Necessidade de apoio para a inclusão de alunos com NEE	1PA	47
				Necessidade de formação para a inclusão de alunos com NEE	1PA,4PB, 2PE, 1PF, 2PH	
				Importância dos professores de apoio quando há alunos com NEE na turma	3PA,3PB	
				Necessidade de adaptações para inclusão de alunos com NEE	1PB, 1PC, 3PD, 1PE, 3PF, 2PG, 4PH	
Necessidade de diferenciação pedagógica com alunos com a mesma problemática				2PC, 1PD		
Necessidade de Sala de Recurso Multifuncional para inclusão de crianças com NEE.				1PC, 1PH		
Necessidade de envolvimento da família no processo de inclusão				2PC, 1PD, 1PF, 1PH		
Necessidade de acompanhamento multidisciplinar				1PC, 1PF, 1PH		
Direito de Acesso a matrícula na Escola pública	1PF					

			Necessidade de intérprete para crianças surdas	1PH			
	Fatores facilitadores	Formação	A formação como fator facilitador	1PA,1PC, 2PE, 1PF 1PH	08		
			Importância de Formação voltada a prática	1PE			
			Informação como facilitador	1PF			
		Colaboração entre agentes educativos		O professor de apoio como fator facilitador	1PA,1PB, 1PC, 1PG, 1PH	21	
				Trabalho em conjunto com prof.de apoio	2PB, 1PD, 1PF		
				Diálogo entre agentes educativos como facilitador	2PF		
				Acessibilidade como facilitador	2PB,1PF, 1PG, 1PH		
				Desenvolvimento da autonomia dos alunos com PEA na Escola Pública	1PG		
				Material pedagógico como facilitador	1PB,1PC		
				Sala de Recurso Multifuncional como facilitador	1PC		
		Rede de apoio para a criança como facilitador	1PG				
		Atitudes positivas		Respeito pelas diferenças como facilitador	1PE	05	
				Valorização das pessoas com NEE	2PF		
	Individualidade de cada criança com PEA			2PB			
Constrangimentos	Insuficiência dos professores de apoio		Falta de professores de apoio como fator dificultador	1PA,2PC	09		
			Dificuldade no horário de apoio	4PC			
			Sentimento de preocupação em relação à falta de professores de apoio.	2PC			
			Insuficiência da formação		Falta de formação em NEE	1PA,1PC	06
					Formações muito curtas	1PA	
					Falta de informação como dificultador	1PF	
					Possibilidade de especialização	1PA	
					Dificuldade em frequentar uma especialização	1PE	
			Políticas educativas e processos de ensino		Dificuldades da Escola Pública	2PB, 2PC, 1PF, 1PH	10
	Falta de políticas públicas favoráveis como dificultador	1PH					
	Organização do Tempo como dificultador	1PD					

			Excesso de funções como dificultador	1PF	
			Modelo tradicional de Ensino como dificultador	1PD	
		Pandemia	Atraso na avaliação diagnóstica das crianças devido à pandemia	1PC, 1PD	02
		Barreiras Arquitetônicas	Falta de acessibilidade das instalações como dificultador	2PE	04
			Falta de acessibilidade como dificultador	1PF, 1PH	
		Atitudes negativas	Preconceito como dificultador	1PF, 2PG	05
			Resistência como dificultador	1PF	
			Envolvimento insuficiente da família como dificultador	1PH	

PEA	Conceção de PEA	Características das crianças com PEA	Prevalência de rotinas	1PA, 2PB, 1PF	38
			Alterações sensitivas	1PA, 1PF	
			Apego a determinados objetos	1PA	
			Distúrbio alimentar	1PA	
			Agressividade	1PA	
			Problemas de sociabilidade	3PB, 1PE, 1PF, 1PG	
			Déficit de concentração	3PB	
			Alteração da linguagem	2PB, 1PF, 1PH	
			Estereotipias	2PB, 2PF, 1PG	
			Individualidade de cada criança com PEA	2PB, 2PC, 1PD, 1PF, 1PH	
			Dificuldades de aprendizagem	3PG, 1PH	
		Necessidades especiais das crianças com PEA	Necessidade de adaptações para crianças com PEA	1PA, 1PC, 2PD, 1PE	27
			Necessidade de aceitação das crianças com PEA	2PA, 1PE, 1PF	
			Necessidade de estratégias pedagógicas adequadas a cada caso	1PB	
			Necessidade de acompanhamento multidisciplinar	1PB, 2PC, 2PE	
			Necessidade de envolvimento da família no processo de inclusão	2PC, 1PH	
			Necessidade de professor de apoio	2PC	
			Necessidade de Sala de Recurso Multifuncional,	3PC	
			Garantia dos direitos das crianças com PEA	1PC, 1PF	
Necessidade de supervisão constante de alguns alunos com PEA	1PF				

			Necessidade de acolhimento da criança com PEA por toda Equipe	1PG	
Requisitos para o ensino de alunos com PEA	Atitudes necessárias ao ensino de crianças com PEA		PEA como desafio	2PB	03
			Comprometimento como necessário para inclusão de crianças com PEA	1PE	
			Sentimento de gratificação em relação ao trabalho com crianças com PEA	2PB	
Necessidade de formação dos professores nesta área			Necessidade de atualização em PEA	2PB,1PC, 1PD, 1PG	08
			Necessidade de formação em PEA	1PB, 1PE	
			Necessidade de repensar a alfabetização de crianças com PEA	1PC	
Experiência com alunos com PEA			Experiência indireta com PEA	1PA	16
			Algum conhecimento sobre PEA	1PA	
			Alguma experiência com PEA	1PB, 4PC, 2PD, 3PF	
			Vários anos de experiências com PEA	2PE, 2PH	
Dúvidas face à PEA	Prática Pedagógica		Dúvidas na Prática pedagógica com crianças com PEA	3PA, 1PC, 2PD, 1PE, 1PG	10
			Prática pedagógica como desafio	1PA	
			Incerteza em relação à evolução das crianças com PEA	1PH	
	Conhecimento		Neurociência da Aprendizagem como dúvida em relação a PEA	1PB	03
			Etiologia como dúvida em relação a PEA	2PF	
Processos educativos facilitadores	Colaboração entre agentes educativos		Trabalho em conjunto com o prof. de apoio	2PA, 2PC	10
			Importância dos professores de apoio quando há alunos com NEE na turma	1PD	
			Importância de conhecer a informação dos vários técnicos e serviços	1PE	
			Diálogo como estratégia para inclusão de crianças com PEA	4PG	
	Estratégias e recursos		Avaliação Inicial como estratégia para inclusão escolar de alunos com PEA	3PC	16
			Envolvimento dos pares como estratégia para inclusão de crianças com PEA	3PA, 2PF	
			Provocação como estratégia na prática pedagógica	1PD	
		Ilhas de aprendizagem como estratégia para crianças com PEA	1PH		

			Experimentação como estratégia na prática pedagógica	1PD	04	
			Ludicidade como prática pedagógica para crianças com PEA	1PB, 1PD		
			Material pedagógico como recurso	1PB, 1PD		
			Afeto como essencial na prática pedagógica	1PB		
		Condições da escola	Acessibilidade como facilitador	2PD		
			Sala de Recurso Multifuncional como facilitador	2PD		
	Constrangimentos na escola e no ensino	Dificuldades no processo pedagógico	Preocupação com integridade física	1PA		03
			Sentimento de insegurança em relação ao trabalho	1PD		
			Dificuldade em encontrar as estratégias mais adequadas	1PD		
		Professor de apoio	Vínculo do aluno à professora de apoio	2PA		07
			Falta de professor de apoio como dificultador	1PC, 1PF		
			Rotatividade de professores como dificultador	1PA		
	Barreiras físicas e sociais	Número elevado de alunos com NEEs com uma professora de apoio	Número elevado de alunos com NEEs com uma professora de apoio	1PA		
			Sociedade como excludente	1PE		02
		Barreira arquitetônica como dificultador	1PH			
Formação	Formação Inicial	Fatores dificultadores	Ausência de formação específica em PEA	1PA, 1PD, 2PH	16	
			Insuficiência de formação para incluir crianças com PEA	1PA, 4PC, 3PD, 1PE, 3PG		
	Formação Contínua	Formações realizadas	Frequência de formação contínua em NEEs	1PA	13	
			Frequência de formações contínuas curtas	1PA		
			Formações em NEEs	1PB, 1PC, 1PD, 1PE, 1PH		
			Formações em PEA	1PB		
			Formações curtas	1PB, 2PC, 2PE		
		Motivações	Interesse em especialização em outra área	2PA	21	
	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA		2PA, 2PB, 2PC, 1PD, 1PE, 2PG, 3PH			
	Interesse em formação em PEA		1PB, 1PC, 1PD, 1PE, 1PG, 1PH			
	Relevância da formação em PEA	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	Concordância com a necessidade de formação para incluir crianças com PEA	3PC	2	
			Importância da Atualização do prof.	1PD		

			Informação sobre PEA como facilitador	2PG	
			Formação com ênfase na prática	2PA, 2PB, 2PD, 2PE, 2PG, 1PH	
			Formação ao nível de pós-graduação	1PA	
			Formação presencial	1PB	
			Formação com teoria e prática	1PC, 1PG, 1PH	
			Formação de longa duração	1PG, 2PH	
		Conteúdo da formação	Necessidade de Formação que aborde neurobiologia do PEA	2PA, 2PB	07
			Formação que aborde as características da PEA	1PG	
			Formação que aborde neurociência da aprendizagem	1PH	
			Falta de informação como dificultador	1PE	
		Papel da pesquisa	Importância das pesquisas na área	1PB	04
			Formação com ênfase em pesquisas avançadas	1PC, 1PD	
			Parceria entre os pesquisadores da área e os educadores que atuam na escola	1PB	
		Formações adaptada aos contextos	Formação para toda Equipe	1PC, 1PD	07
			Formação em horários alternativos	2PC, 1PD, 1PE	
Formação com Equipe multiprofissional	1PC				