GABRIELLA MARIA MAGALHÃES MIRANDA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Goiânia

2023

GABRIELLLA MARIA MAGALHÃES MIRANDA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia elaborada para fins de avaliação final da disciplina Monografia II, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Ms. Márcia Helena Santos Curado

Goiânia

2023

GABRIELLA MARIA MAGALHÃES MIRANDA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Apresentação de TCC na Modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora (a) Orientador (a): Ms. Márcia Helena Santos Curado.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_\_\_ ( )

Professor (a) Convidado(a): Dra. Ana Beatriz Machado de Freitas.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_\_\_ ( )

**Média:** \_\_\_\_\_\_\_ ( )

Goiânia

2023

*“É preciso que a escola possa olhar para os alunos, todos eles, inclusive aqueles que têm diferenças funcionais, não como alguém que está no mundo em condições inesperadas ou incompletas, mas como um sujeito inteiro. Sem faltas. Não é sobre acolher esta presença, mas sobre construir juntos uma existência comum, em benefício de todos.”*

*– Mariana Rosa*

**AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, quero agradecer a Deus, que é o centro e pilar de tudo em minha vida, por ter me proporcionado discernimento, sabedoria, paciência e força ao longo dessa caminhada.

Aos meus pais e familiares, e de forma especifica à minha mãe e meus avós, que sempre acreditaram nos meus sonhos, segurando as minhas mãos quando pensei em desistir, enxugando as minhas lágrimas quando o desespero se aproximava e acolhendo as minhas angústias e medos.

Aos professores, mestres e doutores da Universidade, pela troca de experiências e conhecimentos que foram fundamentais para a minha vida acadêmica e pessoal, contribuindo na minha formação enquanto ser humano e profissional crítico reflexivo.

Aos meus professores da educação básica, que sempre acreditaram no meu potencial, torcendo e vibrando com cada conquista minha alcançada.

À minha orientadora e excelente profissional Márcia Helena Santos Curado, por todo cuidado, carinho, paciência e dedicação que sempre teve comigo. Ela foi um verdadeiro presente que ganhei nessa jornada não só acadêmica, mas da vida.

Às minhas amigas de curso e da vida, que sempre me acolheram, acreditaram nos meus sonhos e torceram para que todos os meus objetivos fossem alcançados e realizados. Ao meu namorado Paulo Vitor, que chegou durante esse processo e continuou caminhando comigo, me encorajando e me lembrando da minha capacidade para a concretização deste sonho.

**DEDICATÓRIA**

Gostaria de dedicar este trabalho primeiramente a Deus, a mim e a minha família por todo apoio essencial e inexplicável em minha vida. Dedico a Deus pois sei que sem Ele nada sou, Ele é a minha verdadeira fonte de inspiração, é nEle que encontro forças para continuar, paz nos dias de angústia e refrigério nos dias ansiosos. É nEle que encontro as mais belas e profundas palavras e consigo desenvolver com êxito o que me foi proposto.

Dedico e agradeço a mim mesma, porque olho para traz e sinto muito orgulho da minha trajetória, que embora cheia de momentos difíceis, nas quais pensei em desistir, ainda sim continuei firme abraçada ao meu sonho. A Gabriella mulher olha para a Gabi menina com olhar de felicidade e imenso orgulho, pois eu sei dos dias em que tive que me fazer forte para não desistir. Dos dias em que o desespero se achegava e me impulsionava a sentir medo de não conseguir, me sentia pequena demais. No entanto, dedico este trabalho para a Gabi ainda menina, que sonhava um dia poder entrar na Pontifícia Universidade Católica de Goiás; nós conseguimos, e eu me sinto inexplicavelmente realizada de conseguir perceber o quanto amadureci e sou capaz de alcançar todos os meus sonhos.

Dedico também à minha estrutura, minha família. Agradeço imensamente a minha mãe, minha guerreira mãe Bianca Magalhães, que sempre foi a melhor mãe do mundo, fazendo de tudo para me ver feliz e lutando com todas as suas forças para realizar junto a mim os meus sonhos. Mãe, eu te dedico este momento da minha vida porque sei que se não fosse pelo seu colo acolhedor e suas palavras encorajadoras eu não estaria aqui finalizando a minha monografia. Este trabalho também é seu.

Dedico aos meus avós, Aroldo Vieira Magalhães, Maria Vieira Magalhães e Iraci de Jesus Miranda, que merecem toda a gratidão que carrego no peito, pois sempre me apoiaram em tudo e também sonharam com este momento junto a mim. Ao meu pai Rodrigo Miranda de Jesus, que a sua maneira sempre esteve ao meu lado e sonhou com este momento, me fazendo sempre acreditar que sou capaz.

Por fim, esta dedicatória é um imenso agradecimento a Deus, a mim e a minha família.

**SUMÁRIO**

RESUMO .....................................................................................................................6

**INTRODUÇÃO** ............................................................................................................7

1. **CAPÍTULO I**: A INCLUSÃO EDUCACIONAL: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS.............................................................................................................................9

1.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ÂMBITO DA INCLUSÃO.........24

2. **CAPÍTULO II**: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES............................................................................................................................30

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ......................................................................................60

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS**..........................................................................62

.

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Gabriella Maria Magalhães Miranda[[1]](#footnote-1)

Márcia Helena Santos Curado [[2]](#footnote-2)

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo estudar e compreender como devem ser pensadas as práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Para proceder à investigação e pesquisa desse objeto de estudo, é importante conhecer a história e a legislação formulada para as pessoas com deficiência, evidenciando que as concepções segregacionistas e integracionistas foram superadas por uma concepção de inclusão que prevê uma adaptação de todos os processos pedagógicos às crianças com TEA. É preciso também salientar que as crianças com TEA na Educação infantil são desafiadas a experienciar e a interagir, ou no processo de... brincar, explorar e se expressar, na condição de sujeitos que vivem e produzem cultura. Portanto, a criança com TEA na Educação Infantil encontra muitas possibilidades de aprender, se expressar e se comunicar, podendo ser percebida em sua singularidade. As práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA na educação infantil precisam levar em conta as especificidades da educação infantil, as características do TEA, a concepção de inclusão, a singularidade das crianças e, sobretudo, a perspectiva da práxis, no trabalho cotidiano do professor, que cria, recria, pensa, reflete e elabora, num movimento dialético de pensar a prática e investigar a prática, levantando novas possibilidades de intervenção e de transformação.

**INTRODUÇÃO**

A inclusão sempre desempenhou um papel fundamental nos diferentes contextos da vida humana, especificamente quando tratamos da inclusão escolar. Ela desempenha um imprescindível papel quando são ambientes que recebem as incontáveis diferenças humanas e possuem o dever de inseri-las e inclui-las nas diferentes ações ali realizadas.

Esta monografia**,** intitulada “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil”**,** tem como objetivo analisar e propor práticas pedagógicas que possibilitam uma inclusão eficaz dessas crianças dentro do ambiente escolar, principalmente na primeira etapa da educação básica. A motivação para início deste estudo se desencadeou a partir de experiências pessoais e observações do cotidiano dessas crianças na educação infantil, que apresentou a necessidade de uma inclusão propicia e eficiente.

No primeiro capítulo será apresentada uma breve retrospectiva a respeito dos marcos históricos e legais da inclusão, da Antiguidade aos dias atuais: como as pessoas que possuem alguma deficiência eram vistas e como são compreendidas na atualidade, além de tratar do conceito de inclusão, que foi se consolidando no decorrer da história. Ainda no primeiro capítulo, será abordado a definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) já fazendo relações com o contexto educacional. Esta discussão visa possibilitar o entendimento abrangente das múltiplas possibilidades de inclusão dessas crianças no ambiente escolar, de modo que elas possam participar de tudo o que a instituição pode oferecer.

O segundo capítulo abordará de forma direcionada as reflexões e possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas, examinando a definição de práticas educativas e pedagógicas voltadas para a inclusão, a fim de contribuir com os professores, na proposição de possibilidades a serem articuladas e produzidas para que as crianças com TEA sejam de fato incluídas. Neste capítulo, será discutido também o papel indispensável do professor e de toda a gestão escolar na promoção da inserção efetiva dessas crianças, valorizando as singularidades de cada uma, numa perspectiva da práxis, que promove a elaboração, a reflexão crítica e a transformação das práticas.

Ao longo desta monografia, serão evidenciados estudos teóricos e práticos que tornam evidente a eficácia da inclusão no processo de formação da criança, buscando compreender o processo histórico de como a inclusão foi se constituindo ao longo do tempo e como é pertinente na sociedade atual. A análise dos resultados tem como objetivo demonstrar que a inclusão é uma forma de promover o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, e que os professores possuem o dever de propor em todos os momentos a inclusão dessa criança com Transtorno do Espectro Autista junto aos seus pares e junto aos adultos, em todas as situações de aprendizagem.

Diante do exposto, é indispensável que o corpo docente compreenda a importância da inclusão efetiva para o desenvolvimento integral dessa criança e a formação humana das outras em relação as diferenças. Portanto, este estudo contribui para o debate acerca da inclusão educacional de crianças com TEA na educação infantil e foi realizado numa perspectiva de pesquisa bibliográfica, de tipo qualitativa, o que possibilita abarcar os conceitos científicos, concepções e teorias que norteiam a compreensão do tema de forma abrangente.

1. **A INCLUSÃO EDUCACIONAL: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS**

A presente temática escolhida para estudo leva-nos a compreender acerca dos conceitos surgidos no decorrer da história da educação de pessoas com deficiências, desencadeando assim o entendimento de como as concepções foram mudando, e se passou de uma total exclusão dessas pessoas da vida social à possibilidade atual de inclusão de todos na sociedade. Assim, faremos uma retomada histórica, passando pelos marcos mais importantes, até as leis vigentes na contemporaneidade.

A inclusão é termo presente no corpo social, e faz referência a todos os contextos sociais, inclusive ao âmbito educacional, aqui, de forma especifica. Nesse sentido, o presente capítulo tem como intento apresentar a história da pessoa com deficiência na sociedade, desde a Antiguidade até a Modernidade, e sobretudo, no cenário na educação. Sendo assim, abordaremos sobre os diferentes e importantes momentos que levaram à construção da concepção de inclusão, além dos documentos legais que asseguram os direitos e acessos das pessoas que deles necessitam.

A diversidade sempre se fez presente na sociedade, e no que tange à deficiência, temos um imbróglio de exclusão social, historicamente produzido nas interações sociais. Desse modo, vamos esquadrinhar como se constituiu o processo da inclusão educacional, a partir dos marcos históricos e legais.

Coma (1992), afirma que as doenças incapacitantes e deficiências físicas são tão antigas quanto a própria vida. Por outro lado, Silva (1987) defende em seu estudo *A epopeia ignorada*, a existência de um complexo sistema de crenças e simbolismos envolvendo os indivíduos com deficiência, inclusive como eram tratados desde o período Paleolítico Superior (40.000 anos a.C).

Nessa lógica, no Egito Antigo, os médicos acreditavam e defendiam que as doenças consideradas graves, físicas ou mentais, eram ocasionadas por maus espíritos, demônios ou por algum pecado de vidas passadas que tinham que ser pagos. As pessoas portadoras de deficiências[[3]](#footnote-3) não podiam ser neutralizadas, a não ser pelos deuses, ou por algum poder divino que era transmitido pelos médicos sacerdotes, especializados nos livros conhecidos como “Livros Sagrados”, que abordavam as doenças existentes e sobre como se daria a cura No entanto, apenas os membros da nobreza, como os sacerdotes, os guerreiros e seus familiares, tinham a oportunidade de ser assistidos pelos sacerdotes. (SILVA, 1987)

No que tange especificamente a respeito da integração dos deficientes na sociedade, as pesquisam revelam que, no Egito Antigo, estas pessoas podiam ser encontradas em diferentes esferas sociais, desde a classe elitizada até os considerados escravos. Silva (1987) destaca que os antigos povos hebreus acreditavam que tanto a doença crônica quanto a física e mental eram vistas como um sinal de impureza e consequências pecaminosas. Rosa (2007) levanta uma crítica referente a passagem do livro de Levítico na Bíblia, ao afirmar que a aparência física era um importante aspecto produtor da exclusão de pessoas. Também fica evidente, a partir de análises do texto bíblico, que o profeta Moisés ao se referir às pessoas com deficiência, determinava adjetivos para estas, afirmando que o cego, coxo, corcunda, pé torcido, não poderiam achegar-se perto do seu mistério, reforçando a exclusão social.

Ao abordar pontos referentes a exclusão, os gregos defendiam e idealizavam que a presença do corpo belo e forte era sinônimo de uma pessoa forte e saudável, requisitos essenciais para o combate, a luta e as conquistas de novas terras, sendo que as pessoas que não se adequassem a esse padrão, como as crianças e os doentes, eram marginalizadas, excluídas e abandonadas. No entanto, em períodos de guerras, o uso de armas cortantes, os acidentes de trabalho e o combate corpo a corpo resultaram em ferimentos graves e até mesmo em mutilações de partes do corpo. Nessa condição, a Grécia se deparou com a obrigação de assegurar algum sustento às pessoas que não tinham como se manter. Criou-se então um sistema de atendimento, destinado as pessoas que sofriam mutilações na guerra e pessoas portadoras de alguma deficiência.

Com essa iniciativa, a Grécia passou a ser considerada a primeira representação dos movimentos de assistência médica à sociedade civil e aos deficientes. Entretanto, faz-se pertinente ressaltar que estes cuidados garantidos por lei não eram assegurados às crianças que nasciam com deficiência; ao nascer, eram observadas por anciões e pelo próprio pai para decidirem qual era o seu destino. Os sacrifícios dessas crianças eram justificados pelo padrão e ideal do corpo perfeito. Em Esparta, era comum a prática de lançar crianças deficientes em abismos ou deixá-las abandonadas em cavernas ou florestas, o que ocorreu por muitos séculos (PESSOTTI, 1984). Essa prática também era vivenciada em Roma, já que as leis garantiam direitos de vida apenas para as crianças que não apresentavam nenhuma característica de malformação congênita ou doenças graves.

O Cristianismo modificou esse cenário, pois a pessoa portadora de deficiência passou a ser considerada como sendo criatura de Deus, merecedora de cuidado e não de exclusão social. As práticas de extermínio passaram a não ser mais aceitáveis e os cuidados com essas pessoas passaram a ser garantidos pela família e pela igreja. Tal ética cristã surgiu reprimindo a antiga tendência de livrar o deficiente da prática do assassínio, para que fosse visto e tratado com atenção e cuidado.

Na idade Média, o período entre os séculos V e XV foi marcado pelo exacerbado crescimento urbano ocasionando o aparecimento de muitas doenças epidêmicas, entre outras, como problemas mentais e de malformação congênitas**,** sendo defendidos que eram resultados de maldições, bruxarias, feitiços, e castigo de Deus.

Entre o século XV e XVII, o período do Renascimento foi marcado por descobertas da Medicina e pelos primeiros direitos dos homens na sociedade). Neste momento, começam os primeiros passos no atendimento às pessoas com deficiência. Embora tenha sido em uma época revolucionária, o movimento não conseguiu extinguir os preconceitos contra essas pessoas. As crianças com retardo mental ainda eram vistas como não humanas, possuídas por maus espíritos e endemoniadas. Só a partir do século XIX a sociedade começa a reconhecer a necessidade de manter-se em responsabilidade com as pessoas deficientes, principalmente no que diz respeito a medidas de assistência e proteção direcionadas aos grupos marginalizados.

Com isso, após a Segunda Guerra Mundial a constituição do Estado de Bem-Estar Social nos países europeus levou ao crescimento da preocupação com assistência e qualidade no tratamento da sociedade de modo geral. A partir desse cenário, programas e políticas assistenciais passaram a ser propostas com o objetivo de atender as pessoas mais vulneráveis. O número de contingentes com deficiência aumentou grandemente, resultando em maior importância dada à política interna dos países com dimensões internacionais, envolvendo a Organização das Nações Unidas (ONU). Na Grã-Bretanha, em 1919 foi criada a Comissão Central para o cuidado do Deficiente (Garcia, 2010).

De acordo com Aranha (2008), a tese da organicidade, que defende que as deficiências são desencadeadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, oportunizou a compreensão destas como um problema médico e não mais teológico e moral. Surgiram então as primeiras ações de tratamento médico e os primeiros hospitais psiquiátricos, que isolavam mais as pessoas do que as tratavam, na intenção de retirar os indivíduos com deficiência do convívio social para que não incomodassem a sociedade (Aranha, 2008).

Mediante o desenvolvimento das leis do trabalho, aumenta a preocupação e interesse em relação aos diretos das pessoas com deficiência, sendo aprovado pela ONU, em 09 de dezembro de 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, garantindo-lhes os direitos inerentes à igualdade humana (art. 3º). Em 03 de dezembro de 1982, a ONU aprovou o programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência (Resolução nº 27/52), que tem como ideal básico a igualdade de oportunidades, assegurando a todos os deficientes o acesso ao sistema geral da sociedade.

Interligando com os marcos históricos já citados, é possível ressaltar que foram muitos os movimentos internacionais relacionados a educação inclusiva. A concepção de inclusão expandiu-se por diversos lugares, como a Europa, Estados Unidos e uma parte do Canadá. O movimento foi estruturando-se, principalmente após este período da história, que impulsionou o surgimento de equipes multidisciplinares na defesa dos direitos dessas pessoas, que se colocavam à disposição para servir sua pátria e contribuir com os deficientes.

Nesse sentido, Corrêa (2010) faz uma pequena síntese que explicita as condições as quais os deficientes eram submetidos nesse período:

A história da Educação Especial ou das pessoas com necessidades especiais, da Antiguidade até a Idade Média, mostra que o extermínio, a discriminação e o preconceito marcaram profundamente a vida dessas pessoas que, quando sobreviviam, não tinham outra alternativa senão a vida à margem da sociedade. Mesmo que isso acontecesse sob o véu do abrigo e da caridade, a exclusão era o caminho naturalmente praticado naquela época (pág. 16).

Nesse interim, o caminho histórico das pessoas deficientes no Brasil foi assinalado como uma fase inicial de eliminações e exclusões, deixando-as à margem da sociedade, consideradas como sujeitos incapazes ou doentes. Figueira (2008) assinala importantes fatores desta conjuntura, na esteira do século XIV, em que eram comuns as práticas e costumes de proscrição e infanticídio de crianças indígenas que tinham alguma deficiência, e o ato era realizado por meio de rituais de sacrifício com o objetivo de preservar as tradições de seus antepassados. Além disso, neste período, era muito comum para o povo indígena jogar as crianças do alto das montanhas e abandonar as recém-nascidas nas matas.

Desse modo, o conceito entendido era o de que a deficiência consistia em uma doença, e tinha que ser tratada fora do convívio social, por meio de reabilitação. Fletcher (1996), afirma que o modelo médico de intervenção no cuidado dessas pessoas era segregacionista e deixava visível a resistência da sociedade em aceitar a necessidade de modificar estruturas, conceitos e atitudes para incluir na sociedade pessoas com deficiência ou outras condições atípicas.

No que diz respeito aos direitos sociais, é importante ressaltar que durante o período da ditadura militar, em 1967, a Constituição Federal contempla, pela primeira vez, um direito direcionado e especifico para essas pessoas. Dez anos após sua consolidação, a ONU estrutura a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 17 de agosto de 1987, o Estado assume as recomendações impostas e faz uma Emenda à Carta Magna de 1967, de nº 12, garantindo aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica.

Em decorrência da Constituição Federal de 1988, os direitos e garantias essenciais passam a ser a bandeira do Estado Democrático de Direito. Costa (2008) afirma que a Carta Magna teve um papel imprescindível no que diz respeito ao abandono de um modelo assistencialista para o modelo da integração social. Sendo assim, em 1989, o então presidente José Sarney sancionou a Lei nº 7.853, que dispõe sobre a integração social das pessoas deficientes, criando a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que teve o papel de assegurar a efetivação das ações governamentais fundamentais ao exercício pleno dos direitos básicos das pessoas com deficiência.

Em 1999 o Decreto nº 3.298/99 instalou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que teve como objetivo garantir o pleno exercício dos direitos sociais e individuais dessas pessoas. A partir dessa legislação é criada a Lei nº 10.098 de 19/12/2000, que estrutura norma gerais e critérios básicos para possibilidade de propor acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No entanto, os estudos (Goulart, 2007; Sassaki, 2010; Maciel, 2000) evidenciam que nem a Lei nº 10.098, nem o Decreto nº 5.296/2004, que constitui normas gerais e critérios básicos para a possibilidade da acessibilidade foram cumpridas.

Em conformidade com os documentos já citados, existem outros que foram considerados marcos importantes para o processo de constituição da concepção de inclusão, tal como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que consiste em um documento idealizado na Conferência Mundial realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Desencadeia novas concepções e novos significados acerca das necessidades básica da aprendizagem, tendo como objetivo definir compromissos mundiais capazes de garantir a todos os sujeitos os conhecimentos básicos essenciais a uma vida digna, objetivando uma sociedade justa e com mais equidade.

Conforme a presente declaração, seu escopo é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças e jovens e adultos, e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados (Declaração de Jomtien, 1990). Desse modo, os países que participaram desta Conferência foram instruídos a construir Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação fossem concretizadas. No Estado brasileiro, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação para Todos para o período de 1993 a 2003, estruturado em cumprimento às resoluções da Conferência.

Portanto, é considerada um dos principais documentos mundiais que abordam sobre a educação, em parceria com a Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca (1994), sendo destacada como um dos documentos essenciais que defendem a inclusão, ao afirmar que:

Cada pessoa, criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), sendo imprescindível para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver, trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p. 3).

A Declaração de Salamanca estruturou-se como um documento constituído na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha, em 1994, que tinha como objetivo promover diretrizes básicas para a criação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Para isso, é considerada um dos principais documentos mundiais que asseguram o processo de inclusão social, em parceira com o da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre a Educação para Todos, de 1990; ela é considerada como o resultado de uma tendência mundial que estruturou a educação inclusiva, cujo início foi atribuído aos movimentos de direitos humanos e de rompimento de instituições manicomiais.

Ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, pois conseguiu incluir todas as crianças que não tinham acesso as escolas. Dessa forma, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir também as que tinham problemas temporários e dificuldades de permanecer na escola, as que repetiam anos escolares, que eram forçadas a trabalhar, que viviam em situação de rua, que enfrentavam impasses para frequentar a escola, que viviam em condições precárias de extrema pobreza e as que eram sujeitas a abusos físicos, emocionais e sexual.

Conforme o documento,

o princípio fundamental da escola inclusiva é o que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (…) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (…) (Declaração de Salamanca, p.61).

Nesse sentido, define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação, fortalecendo assim a Educação inclusiva no Brasil a partir da aprovação da Constituição em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9396/1996 além de promover e mobilizar todos aqueles que defendem uma educação para todos, de forma que a sociedade esteja engajada para que ocorram mudanças precisas e políticas necessárias para concretizar uma abordagem de educação inclusiva que é capaz de atender a todas as crianças. Portanto, ratifica o direito de toda criança à educação, direito esse proclamado desde a Declaração de Direitos Humanos, em 1948.

A preocupação em oferecer, no Brasil, atendimento a pessoas com deficiência, iniciou-se no século XIX, surgindo o interesse na criação de instituições educacionais direcionadas a essas pessoas, com o novo paradigma: o integracionista. No contexto integracionista, a educação ocorria na medida em que o aluno com necessidades educacionais especiais ia se adaptando aos recursos disponíveis na escola regular.

Segundo Sassaki (1997),

no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola” (p. 32).

Outro documento essencial é a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, ao priorizar que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos currículos, recursos, métodos e organização especificas para atender as suas necessidades. A LDB também assegura aos alunos que não conseguiram atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em decorrência de suas deficiências, sua terminalidade, além de garantir a aceleração de estudos aos alunos superdotados para a conclusão do programa escolar. A presente lei estabelece que as redes de ensino têm o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento equitativo a todos os alunos com deficiência, bem como aos demais alunos.

Para isso, a mesma lei cita, no capítulo V da Educação Especial, alguns pontos relevantes para esta temática, tais como:

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Outro documento essencial é a Resolução CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, na qual o artigo 2º determina que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, e as escolas devem se organizar para atenderem todos os educandos com deficiências, propiciando acesso à todas as condições necessárias à aprendizagem. Ao enfatizar essa questão, é proporcionada a eliminação dos impasses que bloqueiam o acesso à escolarização, como reitera a resolução no

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Outro acontecimento essencial, ainda no final do século XX, foi a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, que ocorreu na Guatemala, em maio de 1999, conhecida popularmente como Convenção de Guatemala. O Brasil foi o país que promulgou essa convenção utilizando-se do Decreto nº 3.956/2001, ao defender que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdade essenciais que as demais pessoas, e pontuam as atitudes discriminatórias como sendo toda e qualquer diferenciação com base na deficiência, que possa impedir os direitos humanos e suas liberdades. Esse decreto afirma-se como fundamental para a educação, pois exige uma reinterpretação da educação especial, entendida no contexto da diferença, e orienta procedimentos no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza no sentido de extinguir a discriminação e proporcionar a integração da pessoa com necessidades especiais à sociedade.

Os países que participaram dessa convenção concordaram em uma série de ações e encaminhamentos traduzidos em 14 artigos, sendo alguns deles:

Artigo I

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1) Deficiência

O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2) Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a expressão “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (...)

Dos objetivos e formas para alcançá-los:

Artigo II

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Artigo III

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1) Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a. medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração;

b. medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;

c. medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência;

d. medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

2) Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

a. prevenção de todas as formas de deficiência que possam ser prevenidas;

b. detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e

c. sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. Por exemplo, campanhas veiculadas na mídia como “Ser diferente é normal” (CONVENÇÃO INTERAMERICANA, 1999).

Assim, a Convenção de Guatemala (1999) acrescentou aos documentos anteriores a necessidade de se prevenir e de se eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com necessidades especiais e propiciar sua plena integração.

Outro marco importante foi o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo estruturado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Considerado como parte do movimento mundial pela educação inclusiva, estrutura-se como uma ação política, social, cultural e pedagógica, feita em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando da vida escolar sem qualquer ação de discriminação. Constitui-se num paradigma educacional alicerçado na concepção de direitos humanos, que busca equidade, em prol da desestruturação da exclusão dentro e fora das escolas, além de acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, enfatiza que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Sendo assim, ao alicerçar metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, solicitando especial atenção à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007).

Nessa lógica, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, formulado entre o ano de 2007 e 2008 traz consigo perspectivas e metas que direcionam um trabalho eficaz às pessoas com necessidades educacionais especiais e deixa evidente que é papel da escola e da família, em unidade com a sociedade, proporcionar o desenvolvimento aos sujeitos de modo que eles progridam e consigam se inserir nas práticas sociais.

2007 - Decreto 6.096 - Implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, destacando a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

2008 - Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este é um documento de grande importância, que fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo, desde o título: “na perspectiva”, ou seja, ela indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (Educação Inclusiva).

2008 - Decreto Legislativo 186 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. (PNEDH,2007 P. 23).

Desse modo, seguindo os processos históricos e legais relacionados a inclusão, é válido destacar, já no âmbito do nosso objeto de estudo, que a lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e modifica o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1090? na qual sanciona a lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista.  [(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2)

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)(Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

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

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º terá direito a acompanhante especializado.

Constituído então como marco imprescindível para o processo de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a Lei Berenice Piana (12.674/12) elaborou a Política Nacional de Proteção dos Direitos do sujeito com TEA que conforme citado, assegura e determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estipula que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Considerado então um importante passo, pois permitiu que esses indivíduos fossem assegurados nas leis especificas e direcionadas às pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15), tal como nas normas internacionais assinadas pelo Estado, como a Convenção das Nações Unidades sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000).

Em 8 de Janeiro de 2020 uma importante lei foi sancionada, a Lei nº 13.977, popularmente conhecida como Lei Romeo Mion, em que foi estabelecida a Carteira de Identificação do sujeito com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Este documento é emitido de forma gratuita por órgãos estaduais e municipais, e tem como objetivo possibilitar a visibilidade desses sujeitos, frente aos obstáculos enfrentados no cotidiano, como acesso a atendimentos prioritários e a serviços aos quais os autistas possuem direito, como vaga no estacionamento.

Além dos presentes marcos pontuados e leis mencionadas, o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 possui um importante papel a respeito da temática desenvolvida sobre inclusão de pessoas com alguma deficiência dentro do âmbito educacional, pois dispõe acerca da educação especial, sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências, tais como:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput**serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Perpassando pelo caminho histórico e legal da inclusão ao longo dos anos, o percurso da criação e evolução do conceito da deficiência ficou demarcada em três períodos: o primeiro, da Pré-história até a Idade Média, o segundo até a Revolução Industrial e o último até o tempo atual, materializando-se assim nos três paradigmas que se constituem, como: segregação em que as pessoas com deficiência seriam bem cuidadas se ficassem em ambiente segregado integração, caracterizado pelo serviço proporcionado por equipes de profissionais que realizavam avaliações e encaminhavam para a vida em comunidade, escolas ditas especiais, entidades assistencialistas e centros de reabilitação; inclusão, que tem consigo a preocupação de perceber e reconhecer ao indivíduo o direito de convivência e permanência em sociedade, o acesso à educação e todos os recursos disponíveis a eles.

Desse modo, finalizamos esse percurso histórico e legal com o intuito de mostrar todo o arcabouço formulado para que os sujeitos com deficiência, e em especial os sujeitos com TEA, possam ser incluídos nas escolas com todo o aparato necessário à aprendizagem e desenvolvimento. Mas também é importante compreender algumas características importantes do TEA, uma vez que o objeto deste estudo é a criança com TEA na educação infantil e as práticas pedagógicas inclusivas.

* 1. **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ÂMBITO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

O transtorno do Espectro Autista (TEA) Na época de Kanner não havia o Espectro foi descrito pela primeira vez pelo teórico Leo Kanner em 1943, momento em que, decorrente de uma pesquisa, pôde observar 11 indivíduos que apresentavam comportamentos semelhantes “caracterizados por isolamento (autismo extremo), rotinas repetitivas e elaboradas, repetição de frases e palavras (ecolalia) e dificuldade em estabelecer interação social” (BANDIM, 2011, pág. 11).

A princípio, Kanner denominou essa síndrome de “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, uma síndrome decorrente de causas que ainda não são conhecidas, que apresentam manifestações em torno de uma tríade principal de comprometimento nas áreas da comunicação, interação social e comportamentos estereotipados.

O autismo aparece geralmente antes dos 36 meses de vida da criança, sendo que a sua manifestação varia de acordo com o comprometimento que o sujeito apresenta. As características da síndrome, geralmente interferem na aprendizagem e afetam diretamente o desenvolvimento da linguagem, dificultando as habilidades do uso da fala para se comunicar e a interação social.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5), o Autismo constitui-se como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

O transtorno se divide em três níveis, sendo eles: o nível 1, caracterizado como o nível leve de autismo, em que as pessoas apresentam prejuízos em relação à interação social, mas não necessitam de tanto suporte, possuem dificuldades nas interações sociais, respostas atípicas e pouco interesse em se relacionar com o outro. Em relação ao comportamento, apresentam dificuldade para trocar de atividade, independência limitada para autocuidado, organização e planejamento. No nível 2, caracterizado como moderado, as pessoas necessitam de suporte substancial em relação à interação social, pois apresentam déficits na conversação e dificuldades nas interações sociais, as quais, muitas vezes, precisam ser mediadas. Dentre as variações que podem sofrer o comportamento dessas pessoas, ressaltamos a dificuldade em mudar de ambiente e a dificuldade em desviar o foco ou a atenção, necessitando de suportes em diversos momentos. E o nível 3, compreendido como o severo, é aquele em que as pessoas necessitam de muito suporte quanto à interação e comunicação social, pois apresentam prejuízos graves nas interações sociais e pouca resposta a aberturas sociais. Quanto ao comportamento, apresentam dificuldades extremas com mudanças e necessitam de suporte substancial para efetivar as demandas do dia a dia, incluindo as de autocuidado e higiene pessoal.

O Transtorno do Espectro Autista constitui-se como uma alteração que desencadeia um afastamento da criança do mundo exterior, encontrando-se sempre concentrada em si mesma, sem demonstrar interesse em se relacionar com seus pares e em desenvolver ações externas, além de realizar falas descontextualizadas e disfuncionais nos convívios sociais. O Transtorno se manifesta como uma desordem que apresenta sinais desde o nascimento, que perduram por toda etapa de desenvolvimento humano, podendo apresentar diminuição dos sintomas quando tratados, ou aumento quando ignorados.

Embora os primeiros estudos relacionados ao autismo tenham sido realizados a um pouco mais de 70 anos, é evidente a necessidade e urgência de falarmos sobre o mesmo. É importante constatar que, ao abordar sobre o Transtorno, torna-se indeclinável enfatizar que apesar de existirem critérios diagnósticos, os autistas não são iguais, pois cada um possui suas singularidades e particularidades, o que nos possibilita ressaltar a inexistência de uma fórmula que “ensina” como as práticas devem ser vivenciadas, pois cada sujeito é único e manifesta suas características de uma maneira singular também.

Como o estudo busca compreender as práticas pedagógicas inclusivas com crianças com TEA na educação infantil, é necessário trazer princípios que norteiam o trabalho na educação infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Seção II, no artigo 29, ao afirmar que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

No que tange à educação de pessoas com TEA, Bosa (2006, p.69) destaca as evidências de que a provisão precoce de educação formal, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, tem obtido bons resultados [...] facilita o desenvolvimento das crianças com TEA, tornando evidente a importância dessas crianças serem e estarem incluídas desde a Educação Infantil, espaço caracterizado para o desenvolvimento integral da criança, de brincar, imaginar, questionar e aprender por meio da interação entre seus pares, sendo que as práticas pedagógicas inclusivas podem potencializar a comunicação, a interação social e a aprendizagem de forma integral.

Realizando a discussão inicial acerca da inclusão da criança com TEA no espaço da educação infantil, de modo a aprofundarmos a respeito das práticas pedagógicas inclusivas, torna-se indispensável discutir o conceito de educação infantil, seu objetivo e como ela se organiza.

Sendo assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, constitui-se como a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. No entanto, é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2009, pg. 12).

Dessa forma, para regular a nova disposição constitucional foi sancionada a Lei nº 12.796/2013 ajustando alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996 (LDB), corroborando a obrigatoriedade apresentada pela Constituição (art. 208). A norma determina ainda, em seu art. 6º que é dever dos pais ou responsáveis realizar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. As crianças que completam 6 anos após a data de corte, 31 de março, devem ser matriculadas na Educação Infantil. A jornada em tempo parcial é de no mínimo quatro horas ao dia e, em tempo integral, com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total em que a criança permanece na instituição.

A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico desta etapa se caracteriza como o plano norteador das ações da instituição e define as metas que se pretendem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem contemplar e exercer três grandes princípios, sendo eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, pg. 16).

Segundo as Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições que contemplam a Educação Infantil, deve garantir que elas exerçam integralmente sua função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 17)

Seus objetivos devem estar alicerçados em garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

E para a efetivação desses objetivos, deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

A indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre seus pares.

Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (Brasil, 2009, pg.19-20).

Dessa forma, essas propostas pedagógicas deverão prever condições para o trabalho coletivo e também a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2009, p. 21).

Por fim, ao discutir o conceito de Educação Infantil, suas concepções e formas de organização, de acordo com as Diretrizes Curriculares, é importante trazer também o conceito de criança, a qual é concebida como um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Para a concretização do trabalho na educação infantil, levando em conta todos os aspectos previstos pelas Diretrizes e a capacidade de atender todas as crianças, inclusive aquelas que tem TEA é necessário que o professor compreenda que as práticas pedagógicas precisam ser inclusivas. E, com o intuito de analisar e potencializar essas práticas pedagógicas inclusivas, torna-se fundamental discutir o conceito de práticas pedagógicas.

Antes de aprofundarmos nos conceitos de práticas pedagógicas é importante ressaltar que uma atividade planejada para a educação infantil, incluindo as crianças com TEA, deve ser organizada em torno de intencionalidades. Logo, será considerada prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta será disponibilizada e concretizada para e com todas as crianças.

Mantoan (2006, p. 19) afirma que “uma escola inclusiva que propõe um modo de organização educacional que considera as necessidades de todos os alunos”, é considerada, uma escola inclusiva. As práticas pedagógicas realizadas pelo professor, devem ser desencadeadas a partir da observação que tem a respeito da singularidade de cada criança, independentemente do laudo, no intuito de adaptar sua prática para todo o grupo, uma vez que cada um tem suas características, sócio culturais, cognitivas e psicológicas.

1. **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

Para a concretização do trabalho na educação infantil, levando em conta todos os aspectos previstos pelas Diretrizes, é necessário que o professor compreenda que as práticas pedagógicas precisam ser inclusivas, pois, dessa maneira, concretiza-se uma educação infantil que atenda todas as crianças, principalmente aquelas que tem o TEA.

Com o intuito de analisar e potencializar as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil para as crianças dentro do Espectro, torna-se fundamental discutir os conceitos de práticas pedagógicas.

Desse modo, há práticas docentes construídas pedagogicamente e outras construídas sem perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano. Álvaro Vieira Pinto (2005) apud Franco (2016), destaca esse ponto ao defender a técnica como produto humano, diferente da técnica como produtora do humano. E o que geralmente prevalece é uma possível mistificação da técnica no campo pedagógico, supervalorizando-a como produtora das práticas. Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído.

Uma aula se tornará uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que potencializam sentido à essas intencionalidades desenvolvidas. Logo, é importante salientar que será considerada prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta seja disponibilizada a todos. Desse modo, será alicerçada como pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser concretizados.

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, constitui-se sempre como uma ação consciente e participativa, que surge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. E como conceito, entende-se que se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999, *apud* Franco, 2016), que defende a prática educativa como algo mais do que a expressão da profissão dos professores, é tido como algo que não pertence de forma totalitária aos professores, levando em consideração que a existência de traços culturais compartilhados forma o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas (FRANCO, 2012). Entretanto, destaca-se que o conceito de prática pedagógica poderá sofrer variação dependendo da compreensão do significado de Pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática.

Nessa lógica, é comum identificarmos as práticas pedagógicas e as práticas educativas como termos sinônimos e singulares. No entanto, quando se refere a práticas educativas, aborda-se acerca das práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, e que, por outro lado, quando se fala das práticas pedagógicas, estas interligam-se às práticas sociais que são exercidas com o objetivo de efetivar processos pedagógicos.

É importante destacar que os conceitos de prática da educação e prática pedagógica são interligados, porém, com especificidades e características diferentes. Assim, pode-se afirmar que a educação, em uma perspectiva epistemológica, é considerada como o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, em uma perspectiva ontológica, é vista como um conjunto de práticas sociais que exercem e influenciam a vida dos indivíduos, de modo abrangente, generalizado e inesperado. Sendo assim, a Pedagogia pode ser entendida como uma prática social que procura transformar as práticas sociais educativas, imprimindo sentido às práticas educacionais. Portanto, pode-se afirmar que a Pedagogia impõe significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida da sociedade, e é essa discriminação que é o instrumento utilizado pela ação pedagógica, na qual constitui-se como um processo de regulação e, consequentemente, um processo educativo.

Considera-se, portanto, a Pedagogia como prática social, que oferece um caminho de significados às práticas que ocorrem na sociedade, destacando seu caráter abalizadamente político. No entanto, essa concepção de sentido está cada vez mais problemática na sociedade atual, pois, ferramentas veiculadas às mídias digitais passaram a ter grande influência educacional sobre as novas gerações, competindo com as escolas, que ficam em uma posição desigual. E mediante também a esse aspecto, as escolas e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldades em mediar e potencializar as tecnologias de informação e comunicação.

O estudioso Augusto Franco (2001, *apud* Franco, 2016) realizou uma pesquisa acerca da epistemologia da Pedagogia, e observou que, desde o século XIX quando Herbart preconizou o princípio de uma cientificidade própria à Pedagogia, ele também impôs um fechamento epistemológico a essa ciência, de tal forma que para ser ciência teve que deixar de ser Pedagogia, em seu sentido Iato, pois seu objeto, a educação, foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente do ensino, e, assim, foi apreendida pela racionalidade cientifica da época.

Dessa forma, essa associação da Pedagogia às tarefas apenas de ensino tem deixado como marca um caminho de impossibilidades à prática pedagógica. Como teoria da instrução, contenta-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica dessa perspectiva teórica, será voltada à transmissão de conteúdos de ensino. A partir de diferentes configurações, essa Pedagogia, de base técnico-científica, espalhou-se pelo mundo com diferentes concepções.

Ao destacar que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para potencializar as intencionalidades de um projeto educativo, defende-se outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera a Pedagogia como uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa.

No entanto, a grande distinção é a perspectiva de ser crítica e não normativa, de ser práxis e não treinamento, de ser dialética e não linear. Nesse sentido, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentação à prática docente, em um diálogo contínuo entre os indivíduos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

Entretanto, constata-se que essa epistemologia crítica da Pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas atuais. Segundo essa perspectiva, é possível falar em empobrecimento da racionalidade pedagógica. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece que não estão mais presentes nas práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por planos de ensinos prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para a avaliação externa, com o objetivo de alcançarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.

Seguindo essa lógica, podemos dizer que existem dois polos de racionalidade pedagógica, sendo o primeiro, o da racionalidade pedagógica técnico-científica, em que a base teórica deu início ao racionalismo empirista, encontrando grande expressão no Positivismo e em suas variadas vertentes, como o Evolucionismo, o Pragmatismo, o Tecnicismo e o Behaviorismo. Com base na influência de diversas teorias cognitivas do conhecimento, teóricos como Ausubel, Piaget, Bruner, Gagné, Wallon e Vygotsky, entre outros, apresentam um desvio que, para a tecnologia educacional, e para uma Psicologia genética, fundamentará a questão do construtivismo na aprendizagem, que Severino (1999 *apud* Franco, 2016) chama de transpositivismo.

Um estudo dos pressupostos da racionalidade técnico-científica mostra que, nessa compreensão torna-se válida apenas o conhecimento obtido por meio do método experimental-matemático, ocorrendo, portanto, uma ênfase no objeto e no princípio da objetividade, podendo apenas chegar aos fenômenos, em sua manifestação empírica, por meio das luzes da razão Segundo Severino (1999, p. 54, *apud* Franco 2016), “os diferentes modos de intervenção da razão na construção do objeto vão marcar as diversas perspectivas das epistemologias que se inserem na tradição Positivista”.

Essa concepção apresentada se fundamenta a partir de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem, que procura a neutralidade do pesquisador e tem como objetivo a explicação dos fenômenos. Sua meta é de normatizar e prescrever a prática, para fins sociais relevantes, esses já estabelecidos, em geral, exteriormente aos sujeitos que aprendem e ensinam. Essa perspectiva tem se mostrado ruim ao desenvolvimento de processos críticos do aprender, e tem produzido separações profundas na racionalidade pedagógica.

O segundo polo é o da racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, em que a base vem de Heráclito a Hegel, chegando a Marx e Engels (*apud* Franco, 2016). Segundo Severino (1999), Hegel vincula a historicidade ao logos, concebendo a própria realidade como dialética. Feuerback, Marx e Engels, conhecidos como neo-hegelianos, baseiam-se na metodologia dialética “enquanto lógica e enquanto lei do processo histórico” (Severino, 1999, p. 166). Marx (*apud* Franco, 2016) preocupa-se com a história das sociedades e gera o conhecimento em associação às configurações sociais. “Assim, o marxismo subordina a questão epistemológica à questão política”, afirmando, inclusive, que o logos só se sustenta enquanto estiver abastecendo e sustentando a práxis (Severino, 1999, p. 166).

Sendo assim, o princípio básico dos pressupostos da racionalidade pedagógica crítico-emancipatória é a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento. Outrossim, a realidade se configura em um processo histórico, atingida, a cada momento, por diversas determinações, fruto das forças opostas que ocorrem no interior da própria realidade. Portanto, sujeito e objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio da intervenção dos homens mediante a prática. Marx, então, propôs uma filosofia da práxis, uma vez que o conhecimento, a reflexão e o trabalho não devem ser encarados para compreensão de sentido, mas para realização de ações concretas com vistas à transformação social.

No que tange aos objetivos de sua ação pedagógica, a questão voltada à Pedagogia será a transformação de indivíduos “na e para a práxis”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, idealizando sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito tem consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma atitude política, social e emancipatória.

Viegas (2003, *apud* Franco, 2016), ao tornar evidente a diferença dos projetos pedagógicos com objetivo emancipatório daqueles com objetivo regulatório, destaca que:

O Projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocracia da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores (VIEGAS, 2003 *apud* Franco, 2016, p. 272).

Percebe-se, portanto, que, falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia que se articula ao exercício da prática do professor. Dessa forma, só é possível estruturar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a concepção de Pedagogia, de prática docente e, consequentemente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática do professor. Aqui, considera-se que a Pedagogia e suas práticas são fundamentos para o exercício da prática docente, se compreendida a importância de estudos atuais que reafirmam a nova epistemologia na qual diversos pesquisadores afirmam a importância do processo para que haja a transformação social.

Na presente monografia, entende-se que a prática pedagógica do professor está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. A prática docente é uma prática relacional, mediada por diferentes determinações. Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) apud Franco (2016) defendem os seguintes aspectos que destacam as individualidades do professor no contexto geral da prática pedagógica: “sua experiência, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais”.

Portanto, as práticas pedagógicas se constituem intencionalmente para suprir determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, durante sua construção, uma divergência, que é a sua representatividade, e seu valor se apresenta a partir de acordos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam a partir de um acordo, negociação ou imposição. Ainda assim, é importante ter em mente que por mais que seja caracterizada como uma imposição, tem tempo de validade.

Dessa maneira, a prática do professor caracteriza-se como prática pedagógica quando ela insere uma intencionalidade para sua ação. Ou seja, quando tem um planejamento intencional para exercer a sua prática. Pois, um professor que tem consciência da importância da sua aula para a formação do seu aluno e qual é o sentido da sua aula, tem como diferencial a sua atuação pedagógica. Ele prioriza a produção de conhecimentos numa perspectiva histórica e social, além de dialogar com a realidade sociocultural do seu aluno e insistir num processo de aprendizagem que desvele as contradições e tenha como objetivo a transformação social.

Seguindo nessa perspectiva, é valido salientar que o professor que é ciente de sua responsabilidade, que se compromete com o seu papel e com o projeto político da escola, que acredita que o seu trabalho é essencial para a vida dos seus alunos e da sociedade, possui uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Esse profissional não consegue simplesmente aplicar a “atividade”. É necessário indagar, refletir, estudar, se sentir instigado pela realidade, a fim de mobilizar os seus alunos para que percebam a relação entre o objeto de conhecimento e as questões sociais. Aqui, é fundamental a percepção de que a prática docente precisa ter o sentido de uma prática crítica, alicerçada numa perspectiva política e pedagógica.

Relacionando as práticas pedagógicas com a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, é importante salientar que para haver educação inclusiva é preciso conhecimento, mudança de práticas pedagógicas e postura diante das demandas das crianças, em “uma escola inclusiva que propõem um modo de organização educacional que considera as necessidades de todos os alunos” (MANTOAN, 2006, pg. 19) apud Silva, Silva e Asfora (2015). Nesta posição, o professor precisa observar atentamente as crianças, independentemente do diagnóstico, para que possa conhecê-las e organizar sua prática de forma que alcance a todos, pois cada um tem suas particularidades psicológicas e cognitivas, sua subjetividade e o contexto sócio cultural em que está inserido, as quais devem ser levadas em consideração para que ocorra de fato a inclusão.

Dessa forma, entende-se a Pedagogia e suas práticas pedagógicas como da ordem da práxis, que se constitui durante os processos que estruturam a vida. Nesse sentido, a Pedagogia transita entre as subjetividades, as culturas e as práticas. Propõe intencionalidades, projetos e se compromete a sustentar os saberes escolares. Já a prática da didática, caracteriza-se como uma prática pedagógica que abraça a didática e a exerce.

Quando se fala em práticas pedagógicas, faz se referência ao que acontece além da prática didática, envolvendo as opções da organização do trabalho docente, as circunstâncias, a formação, as expectativas do docente e os espaços-tempo. Com isso, se faz presente na prática docente não só as técnicas didáticas utilizadas, mas as expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais dos espaços destinados a produção do ensino.

É válido destacar que o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz. E as aprendizagens, em seu sentido abrangente, decorrem de sínteses realizadas nas relações dialéticas entre o sujeito e o meio em que está inserido.

Portanto, as práticas pedagógicas caracterizam-se como aquelas que se estruturam para realizar determinadas expectativas da área da educação. São fundamentadas por intencionalidades que norteiam a ação, indagando uma intervenção planejada e cientifica acerca do objeto, com fim nas transformações do contexto social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis, pois nelas, assim como defende Carr apud Franco (2016), “nem a teoria, nem a pratica tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (Carr, 1996, p.101, tradução nossa).

Assim, devem ser alicerçadas como autoridades críticas das práticas educativas, com o olhar de transformação coletiva dos significados da aprendizagem. Ou seja, para a sua prática docente se transformar em prática pedagógica, são necessários pelo menos dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência ingênua do seu trabalho (Freire, 1079) apud Franco (2016) o que possibilita ao professor tornar-se um profissional crítico e reflexivo.

É importante destacar que as práticas pedagógicas se estruturam a partir de intencionalidades que na práxis vão nortear o processo didático. Assim, Marx defende que a práxis é uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar o meio em que está inserido, com o seu trabalho, transforma também a si mesmo. Marx e Engels apud Franco (2016) (1994, p. 14) defendem, na oitava tese acerca de Feuerbach, “que toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que norteiam a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis”.

Por outro lado, Kosik apud Franco (2016) destaca que a práxis constitui-se como a esfera do ser humano, e, portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria: “é determinação da existência como elaboração da realidade” (Kosik, 1995, p.222). Sendo assim, uma intervenção pedagógica, como mecanismo de emancipação, considera a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a realiza. Portanto, a práxis permite ao homem conformar suas condições da existência, transcendê-las e reorganizá-las. “Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro” (Kosik, 1995, p.222).

Outrossim, as práticas pedagógicas transitam entre resistências e desistências. Quando os professores encaram o momento de produzirem um ensino em sala de aula, se deparam com diferentes situações, como o conhecimento do conteúdo, ambiente institucional, prática de gestão, infraestrutura, vivências, conhecimentos prévios e outros aspectos. Porém, muitas dessas situações podem influenciar a interação, interesse e diálogo efetivo, entre o professor, o aluno e o conhecimento. Dessa maneira, as práticas propõem posicionamento, atitude, força e decisão. Essencialmente, é exigido que o professor consiga trabalhar com as contradições, pois a não presença da reflexão e o tecnicismo exagerado, podem configurar espaços de engessamento das capacidades de criticar, refletir, indagar, propor e mediar concepções dialéticas.

Nessa lógica, a práxis é capaz de fomentar a crítica, a reflexão e sobretudo a transformação, por meio do diálogo. Sabe-se que o diálogo só ocorre na práxis (Freire, 1979) apud Franco (2016), a qual promove a ultrapassagem da consciência despreparada em consciência crítica. Aqui, é de suma importância destacarmos o que o teórico Imbert (2003) apud Franco (2016) defende, ao discutir a distinção entre prática e práxis, que:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nelas se desenvolveu, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produzem objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia. (Imbert, 2003, p. 15).

Desse modo, só o exercício docente, realizado como prática social, pode construir diferentes saberes. Destacando o sentido de saberes pedagógicos como aqueles que possibilitam ao professor a leitura e o entendimento das práticas, que possibilitam ao indivíduo colocar-se em posição de dialogar com as situações dessa prática, dando-lhe permissão para identificar e sondar as contradições e assim intensificar e melhorar a ligação entre teoria e prática. Mediante essa percepção, é possível entender saberes pedagógicos como saberes que possibilitam aos indivíduos construírem conhecimentos acerca da condução, criação e transformação dessas mesmas práticas (Franco, 2013) apud Franco (2016).

Todavia, o grande impasse em relação a formação dos professores é que, se querermos ter excelentes professores, teremos que formá-los como indivíduos capazes de construir conhecimentos, saberes e ações acerca da prática. Pois, não é o bastante apenas construir uma aula, mas torna-se necessário saber por que sua aula se desenvolveu daquela maneira, é essencial o entendimento e a compreensão da práxis.

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, é evidente que não saberá potencializar as situações que estão envolvidas com a prática. É possível que o ~~mesmo~~ irá desistir de construir um trabalho pedagógico crítico e apenas replicará as atividades prontas para serem copiadas. Assim, torna-se imprescindível que o professor tenha consigo o diálogo, crítico e reflexivo, além de ter consciência das intencionalidades que norteiam a sua prática. Essa tese é defendida por Imbert (2003, p. 2) apud Franco (20016) ao afirmar que: “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo”.

É indispensável salientar que, enquanto o professor não considerar as subjetividades dos processos pedagógicos e continuar a perceber a educação como produto e resultado, em uma concepção empobrecida da realidade, o pedagógico não irá configurar-se, porque nesses processos em que não se percebe a vida e a existência não existe espaço para o imprevisível, o emergente, as influências culturais ou o novo.

Sendo assim, as práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos coexistentes e divergentes de separação e conservação. Enquanto diretrizes de políticas públicas, as práticas pedagógicas são percebidas como mero exercício que é reprodutor de fazeres e práticas externas ao sujeito. A prática não muda por decretos, ela pode mudar-se quando existir o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (Franco, 2006) apud Franco (2016). Assim sendo, como um processo histórico, a educação não pode ser concebida por meio de práticas que não consideram sua especificidade. Os indivíduos sempre apresentam comportamento de resistência para lidar com imposições que não possibilitam oportunidade ao diálogo e à participação. Como defende Freire apud Franco (2016):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 1983, p. 27).

Entretanto, é compreendida a educação como prática social e histórica, transformando-se pela ação dos sujeitos e produzindo transformações naqueles que dela fazem parte. Desse modo, é essencial que o professor seja sensibilizado a reconhecer que, ao lado dos aspectos visíveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas constrói um novo significado na interpretação do fenômeno vivenciado, o que irá construir uma nova orientação nas práticas futuras. De tal maneira, é importante que o professor saiba compreender as mudanças dos alunos, das práticas, das circunstâncias, e assim, transformar-se em processo também.

Assim, as práticas pedagógicas serão expressão do momento e das situações contemporâneas, e síntese temporária, que se estruturam no processo de ensino. As circunstâncias da educação estão sempre expostas às situações inesperadas, e dessa maneira, os imprevistos redirecionam o processo, e em certos momentos, permitem uma reconfiguração do cenário educativo. Dessa forma, as práticas pedagógicas requerem do professor sua participação na dinâmica e no significado da práxis, de forma a poder entender as teorias postas que desencadeiam o exercício do coletivo. A prática precisa ser entendida e constituída a cada momento e a cada conjunção, pois, como afirma Certeau (1994) apud Franco (2016), a vida sempre escapa e se inventa de mil maneiras não autorizadas, com movimentos táticos e estratégicos.

Logo, as práticas pedagógicas abrangem desde o planejamento e a estrutura da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada durante o processo, que ocorre além da aprendizagem, de forma a assegurar o ensino de conteúdos e atividades que são entendidos como essências para aquele estágio de formação do aluno, e por meio dele, criar nas mesmas ferramentas de mobilização de seus saberes anteriores estruturados em novos espaços de saberes. O professor, em seu exercício pedagogicamente alicerçado, deve saber acolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros contextos, e outras realidades, para inseri-las na qualidade do seu processo de ensino e na ampliação do que é visto como necessário para o ambiente pedagógico do aluno.

Portanto, as práticas pedagógicas só podem ser entendidas no olhar de totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes alicerçam-se em relação dialética, postas nas mediações entre totalidade e singularidade. Dessa forma, como exercício social, a mesma constrói uma dinâmica social dentro e fora da escola. Isso explicita que o professor sozinho não transforma a sala de aula, pois as práticas pedagógicas funcionam como ambiente de conversa quando se caracterizam como ressonância e reverberação das mediações entre a realidade social e a sala de aula. Logo, as práticas pedagógicas têm por finalidade reorganizar-se a cada dia, para conseguir sustentar o projeto inicial que vai mudando à medida que o cotidiano, a realidade e a existência o invadem.

Trazendo a discussão da prática pedagógica para a realidade da educação infantil, podemos dizer que a mesma consiste na atividade sociocultural e histórica especifica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Sendo assim, a prática pedagógica em si, é considerada como uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem o processo de socialização, transmissão, divulgação e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de intenção que se estabelecem entre os sujeitos e destes com o mundo socio-material e cultural (Barbosa, 2010, s.n.).

Nesse sentido, é compreendida como atividade do professor dirigida por finalidades e conhecimentos, decorrente, portanto, de uma determinação de natureza teórica. Sendo assim, partindo dessa tese, é possível afirmar que a atividade educacional do professor da Educação Infantil precisa ser compreendida a partir da relação teoria-prática, assumida como uma relação recíproca, em que a prática é referência vital para a organização do pensamento teórico de todo professor, mas, que ao mesmo tempo, não pode ocorrer isolada desse processo de análise e síntese proporcionada pelo ato cognoscitivo, que se caracteriza pela capacidade cognitiva.

Partindo disso, os professores, ao constituírem suas práticas pedagógicas, assumindo uma metodologia de trabalho e fazendo escolhas quanto ao direcionamento dos processos e atividades necessárias para o desenvolvimento do trabalho cotidiano na instituição de educação infantil, podem analisar e compreender esse processo e seus desdobramentos numa perspectiva ampla, criativa e crítica. Nessa ótica, a práxis, a qual consiste nesse processo dialético entre teoria e prática, deve considerar as especificidades e singularidades da criança e dos seus saberes, de modo que as vivências infantis se constituam como parte da construção do caráter humanizado das experiências, além de favorecer a constituição de novos conhecimentos, valores éticos e estéticos e de práticas (Barbosa, 1997).

Como estamos estudando a criança com TEA na Educação Infantil, com o foco nas práticas pedagógicas inclusivas, é importante romper com a ideia tradicional de prática pedagógica e assumir que a práxis possibilita a transformação e a possibilidade de uma inclusão no seu sentido mais radical, considerando as especificidades e singularidades das crianças e dando ao professor condições de refletir e construir uma prática pedagógica que responda aos desafios cotidianos de incluir as crianças.

Dessa forma, a prática pedagógica deve constituir-se como parte essencial da Educação Infantil e abranger um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo professor, com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, ela está sempre situada em um contexto específico e é indissociável do Projeto Político Pedagógico, das condições materiais e do trabalho da creche ou pré-escola, das relações destas com a comunidade e a sociedade, ultrapassando a dimensão da atuação direta com as crianças e das atividades didáticas.

É importante salientar que estudiosos e pesquisadores da Educação Infantil têm utilizado a categoria de mediação pedagógica como constituinte da práxis do professor de Educação Infantil. No entanto, essa abordagem não é a única, existem ainda práticas educativas que refletem orientações teóricas e epistemológicas positivistas e tradicionais, que centram o processo interativo nas ações do professor e no rol de atividades prévias e rigidamente preparadas pela instituição. Já por outra ótica, encontram-se práticas espontaneístas e improvisadas, que não assumem mediações importantes do ponto de vista do conhecimento e das relações humanas com as crianças (Barbosa, 1997).

Autores clássicos, como Vygotsky (2001) apud Barbosa (2010) e Wallon (1975) apud Barbosa (2010) e contemporâneos, como Oliveira-Formosinho (2007), Barbosa e Horn (2008) apud Barbosa (2010), entre outros, propõem, como princípio na educação infantil, a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às necessidades, está com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativa na construção de conhecimentos.

Sendo assim, aponta-se para as práticas pedagógicas que favoreçam a imaginação, a criatividade, a alegria, a afetividade, a reconstrução de modos de viver, a compreensão dos conflitos e etc. Portanto, ao pensar nas práticas pedagógicas, os professores devem primar por experiências concretas, expressões e relações multifacetadas: as múltiplas linguagens, a corporeidade e o movimento, atividades artísticas (artes visuais, músicas, artes cênicas, literatura) e que envolvam várias áreas do conhecimento (matemática, ciências naturais e sociais), a imaginação e a criação.

Ao pensar as práticas pedagógicas para a Educação Inclusiva na educação infantil, torna-se necessário que o (a) professor (a) conheça a sua criança, para assim desenvolver uma prática pedagógica considerando as suas especificidades, pois nenhum autista é igual ao outro, e o professor (a) deve levar em consideração:

(...) que no ensino do aluno com Transtorno do Espectro Autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do aluno. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (CUNHA, 2015, p. 49)

É pela práxis que o professor irá construir sua prática pedagógica com as crianças da educação infantil que possuem TEA e não por meio de atividades previamente organizadas para essas crianças, que não passam pelo crivo do professor e nem por uma reflexão crítica de sua parte. Porém, é preciso que o professor reflita, entre outras coisas, sobre suas crenças, no que diz respeito à inclusão de crianças com TEA na educação infantil. É importante ressaltar que as crenças são entendias como construções da realidade, maneiras de perceber o mundo e seus fenômenos, resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação constante das relações do indivíduo com o seu meio.

No contexto escolar, as crenças parecem ter uma influência no processo ensino-aprendizagem e são denominadas de “crenças educacionais”, pois se caracterizam por ideias, julgamentos e valores a respeito de temas relacionados à educação, que se manifestam, de forma consciente ou não, através da prática pedagógica do professor (Bzuneck & Sales, 2011; Moreira e Monteiro, 2010; Scheifer, 2009) apud Sanini e Bosa (2015). Dessa maneira, muitas vezes o desconhecimento sobre as potencialidades e os limites de uma criança com TEA geram descrença acerca do seu desenvolvimento e de sua capacidade de aprendizagem. Isso pode reduzir o investimento em suas potencialidades e reforçar mitos, tais como o de que é uma criança que “vive em um mundo próprio”, alheio ao que ocorre ao seu redor. (Goldberg, 2002) apud Sanini e Bosa (2015).

A desinformação acerca do TEA desencadeia diferentes problemas dentro do contexto escolar, quando a professora (falo de forma específica, mas vale para todos os educadores da instituição) não sabe com qual criança está lidando, qual é a condição que ela apresenta e como ela aprende, se expressa e percebe o mundo, essa professora não saberá como ensinar essa criança, não saberá como adaptar os espaços para recebê-la e não vai conseguir realizar a inclusão. Pois, quando não se sabe acerca do contexto sócio-histórico e das características das crianças dentro do espectro autista, não se sabe também potencializar suas habilidades, estimular suas “dificuldades” e inclui-las em toda prática que ocorre na escola. Estar ciente destes modos peculiares de se situar no mundo permite aos professores criarem e desenvolverem a sua prática, respeitando e compreendendo as subjetividades das crianças. Evidencia-se, portanto, a importância de um professor que se fundamenta numa prática pedagógica crítica e emancipatória e em constante estudo acerca das demandas cotidianas das crianças com TEA na sala de aula, para que os seus processos subjetivos se integrem aos processos de aprendizagem.

O paradigma inclusivo reflete diretamente na prática pedagógica dos professores que necessitam pensar na inclusão e na diversidade, observando as subjetividades peculiaridades de cada sujeito, buscando diferentes recursos e abordagens pedagógicas para educar. “Uma sala inclusiva está preparada para receber o educando típico ou com necessidades educacionais especiais. Por isso os materiais de desenvolvimento pedagógico devem possuir propriedades que atendam a diversidade discente” (CUNHA, 2013, p. 31).

Nesse sentido, Sassaki (2009), traz a concepção de inclusão como um paradigma da sociedade, como o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana, composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos. Com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Já Mantoan (2003), ao falar da inclusão escolar de forma específica, destaca que implica mudanças desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando. Pois, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada. A mesma crítica que o modelo educacional vigente mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha essa crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece no contexto atual, nem marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, de diferentes maneiras.

A exclusão escolar manifesta-se de diferentes e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Acontece que a escola democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Os sistemas de ensino estruturaram-se a partir de um pensamento que exclui a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialidades nestas e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo e o criador.

Sendo assim, o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, e é urgente que seus planos se adequem para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Pois, como afirma Marin (2001), para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

Nesse sentido, estudos que investigaram as crenças dos professores sobre seus alunos com autismo, na escola comum, demonstraram a influência das crenças do professor nesse processo (Cacciari, Lima, & Bernardi, 2005; Murray, Ruble, Willis, & Molloy, 2009; Robertson, Chamberlain, & Kasaei, 2003) apud Sanini e Bosa (2015). O teórico Robertson (2003), destaca que quando a relação do professor e seu aluno com autismo era positiva, baseada na aceitação desse aluno, ele tendia a ser mais aceito socialmente por seus colegas em sala de aula. É importante destacar que a postura do professor reflete nas ações da turma, as crianças se espelham no professor (a) e reproduzem muitas das suas ações, por isso é fundamental o posicionamento acerca das diferenças, da inclusão e da aceitação, além da formação continuada para exercer com excelência esse papel.

Desse modo, acredita-se que a noção de “aceitação do aluno”, por parte do professor, depende de vários aspectos, tais como: a sua formação, as políticas de inclusão, a concepção da deficiência e de autismo que possui e, também, do tipo de relação que se propõe a estabelecer com o aluno: se com os seus “sintomas” ou com a criança que constitui esse aluno. Sobre esse ponto, é importante ressaltar que o que acontece na maioria das vezes nas escolas quando um aluno atípico é matriculado, é que a professora e os demais educadores tratam aquelas crianças como: “o aluno autista que entrou”, desconsiderando que ela é um aluno como qualquer outro e considera apenas sua condição. Então ela não é vista como o novo aluno que entrou, mas como o autista, que agora faz parte da turma, ou seja, o que se destaca é sua condição comportamental.

Esse aspecto foi analisado por meio de um estudo realizado por Cacciari (2005) apud Sanini e Bosa (2015), que estudou o trabalho desenvolvido por uma equipe interdisciplinar de saúde mental junto aos profissionais de educação que trabalhavam com inclusão, em instituições regulares de ensino. Nesse estudo, uma professora, que participou do estudo e recebeu o acompanhamento, demonstrou que na relação com sua aluna com autismo o que sobressaiu foi a suposta síndrome da criança, impedindo um trabalho efetivo, baseado nas necessidades da criança e da turma. Dessa forma, foi possível observar que as expectativas e as crenças do professor a respeito de seus alunos podem afetar negativamente os seus objetivos junto a eles, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. Esse estudo reforçou a ideia de que, nas situações em que os alunos com TEA se relacionam com seus professores, o que se sobressai é a condição da criança, e não sua presença, reveladora de singularidades e de sua forma de ser e de perceber o mundo. Isso enfatiza mais uma vez a postura do professor diante da educação inclusiva efetiva.

Outro aspecto que também influencia o trabalho do professor é o senso de autoeficácia. De acordo com Bandura (1977;1997) apud Sanini e Bosa (2015), o mesmo evidencia-se pela crença de uma pessoa em sua habilidade para desempenhar atividades que possibilitem alcançar o resultado almejado, isto é, quão confiante a pessoa se sente em relação a este trabalho. Torna-se evidente aqui a grande insegurança que muitos professores enfrentam ao lidar com essa realidade, que por falta de informação acerca do TEA, do que é e de como lidar, se sentem inseguros e consequentemente essa insegurança reflete nas suas ações, dificultando um processo eficaz de inclusão.

Bzuneck e Guimarães (2003) apud Sanini e Bosa (2015) destacam que o senso de autoeficácia do professor está relacionado à crença na possibilidade de organizar e implementar ações que permitam alcançar resultados acadêmicos, influenciando a motivação e o bem-estar pessoal no seu trabalho. Já Schwarzer e Hallum (2008) apud Sanini e Bosa (2015) complementam, considerando a autoeficácia como um recurso pessoal, que pode proteger o professor de experiências de trabalhos tensos e estressantes. Isso porque são crenças que farão diferença na forma como a pessoa pensa, sente e age. Ou seja, as expectativas de autoeficácia irão determinar quando iniciar uma ação, quanto de esforço será sustentado frente aos obstáculos e as experiências frustrantes. Pois, uma criança com autismo pode despertar sentimento de frustração no professor pelas dificuldades de comunicação, resistência à novidade, e pela facilidade com que se desorganiza diante de desafios. Suas tentativas de participação e interação social nem sempre são facilmente percebidas, seja porque fogem ao convencional ou porque são “tênues”, isto é, revelam-se em pequenos detalhes.

Dessa maneira, a educação de crianças com TEA pode representar um grande desafio para o professor, porque é nessa etapa que geralmente a família recebe o diagnóstico de autismo. Dessa forma, é a professora dessa etapa da educação que primeiro deve lidar com o impacto desta experiência. A Educação Infantil assinala o ingresso de toda criança em um grupo social, longe da proteção familiar. Isso possibilita novas oportunidades de relacionar-se e de comportar-se, ampliando o repertório de experiências da criança, mas também os seus medos, assim como os da família. Consequentemente, esse processo, no caso da inclusão, representa um desafio duplo para o professor.

Segundo De Vitta e Monteiro (2010) apud Sanini e Bosa (2015), a educação infantil é importante para o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para aquelas com necessidades educativas especiais, o que inclui o autismo. Destaca-se uma pesquisa acerca do desenvolvimento de uma criança típica e outra com TEA, que tornou evidente o papel da educação infantil nesse processo de desenvolvimento de ambas, e que mostrou a importância da ampliação das investigações sobre a experiência dos professores, alunos e famílias, em situação de inclusão, na área do autismo.

Com base na literatura, foi desenvolvido um questionário específico para a realização da entrevista com a professora de uma escola privada de educação infantil com formação superior em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, mediante questões semidirigidas e que tiveram como eixos norteadores: conhecimento sobre autismo; sentimento em relação ao trabalho; práticas utilizadas; percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como sobre o apoio e/ou orientação recebidos. A entrevista foi realizada pela própria pesquisadora a partir de categorias importantes para a discussão da temática.

Na categoria do Autismo, que tinha como finalidade agrupar respostas sobre o conhecimento e as informações que a professora tinha sobre o tema e os modos de acesso identificou-se um desconhecimento em relação ao acesso a informações acerca da inclusão e do autismo. Aqui, a literatura aponta a premência de que todo professor e educador que trabalhe com uma pessoa com autismo tenha conhecimento dessa condição e de suas peculiaridades (Farias, Maranhão, & Cunha, 2008; Gomes & Mendes, 2010; Melo & Ferreira 2009; Serra 2009) apud Sanini e Bosa (2015).

Porém, muitas vezes o que é publicado retrata apenas uma tendência de comportamento de um determinado grupo, que é necessária para fins de diagnósticos nosológicos. Nesse caso, comportamentos que caracterizam uma determinada condição. Na escola, ao contrário, a ênfase deve ser a individualidade de cada criança, porque é isto que vai nortear a prática do professor. A formação teórica não representa todo o universo de prática pedagógica inclusiva. Outros fatores estão elencados neste processo, como a postura pessoal do professor, ou seja, suas convicções, crenças, valores e sensibilidade diante destes alunos. Nesse sentido, o conhecimento teórico precisa estar atrelado à aceitação do aluno, de sua identidade, dos seus avanços tanto quanto seus limites.

Na categoria sentimentos, a professora demonstrou o sentimento inicial de medo e impotência ao trabalhar com seu aluno autista. Nesse sentido, a literatura mostra que o sentimento inicial de medo tende a diminuir com o tempo, na medida em que o professor começa a conhecer e a se relacionar com esse aluno, desfazendo, assim, mitos e ideias preconcebidas. Isto permite criar uma relação com a criança e não somente com a “doença” (Monteiro & Manzini, 2008; Silva & Aranha, 2005) apud Sanini e Bosa (2015), postura que facilita a identificação das habilidades e potencialidades da criança e o investimento em seu crescimento e desenvolvimento.

A professora relata a dificuldade na realização de sua prática pedagógica ao referir: “... eu vou aprendendo no tranco... eu tenho uma prática, mas o teórico não. E as vezes, a prática é uma coisa e o teórico é outa...” Dois aspectos que se sobressaem neste relato. O primeiro é a clara dissociação entre a teoria e a prática, e a segunda é a não valorização de sua formação como professora, pois atribuiu a sua prática ao “acaso” e não a um processo contínuo de atenção cuidadosa à criança, central na formação de todo o professor.

Quanto ao primeiro aspecto, observou-se um antagonismo (oposição de ideias), ao invés de uma integração entre teoria e prática, a qual poderia auxiliar no seu trabalho. Verifica-se uma aceitação deste aluno por parte da professora e uma atitude favorável à inclusão. No entanto, lhe faltava o conhecimento necessário sobre o autismo para operacionalizar esse processo, aspecto também destacado em outros estudos (Delgado- Pinheiro & Omote, 2010; Lopes & Creniittel, 2012) apud Sanini e Bosa (2015). Dessa forma, identificou-se uma tendência a realizar a sua prática com base no método de tentativas e erro, o qual não lhe ofereceu segurança sobre o quanto o seu trabalho estava sendo adequado as necessidades desse aluno.

Quanto ao segundo aspecto, chamou a atenção que em nenhum momento da entrevista a professora mencionou sua formação acadêmica ou refletiu sobre as formas de transpor esse conhecimento para sua prática pedagógica atual. Identificou-se o baixo senso de autoeficácia, aspecto que merece maior atenção, pois estudos mostram que o conhecimento e as atitudes dos professores, o que inclui senso de autoeficácia em relação à inclusão, são preditores de práticas pedagógicas eficazes em sala de aula.

As práticas utilizadas para trabalhar com a criança com autismo foram escolhidas a partir da observação das características da criança, conforme a professora explica. Isso permitiu desenvolver práticas voltadas às necessidades da criança, que foram baseadas no entendimento das situações que ambos vivenciaram. Como ressaltam Melo e Ferreira (2009) apud Sanini e Bosa (2015), ao se cuidar de uma criança é muito importante levar em consideração as suas necessidades, que ao serem respeitadas e atendidas, proporcionam importantes informações sobre a qualidade daquilo que é recebido.

Algumas práticas que se mostram úteis em seu trabalho, no ponto de vista da professora, foram: antecipação da tarefa, a fim de preparar a criança para as mudanças que iriam ocorrer; e a repetição exaustiva das instruções nas situações em que um novo trabalho seria iniciado. No caso do autismo estas são práticas adequadas e necessárias devido, principalmente, às dificuldades na compreensão da linguagem, sobretudo para lidar com sequencias complexas de instruções.

Mas há que se lembrar que, mesmo conhecendo as especificidades do autismo, cada criança é diferente da outra, e o professor deve pesquisar, estudar, refletir e construir suas práticas pedagógicas por meio de um processo que envolva a práxis e que se constitua num processo dialético e dinâmico que envolve diálogo e disposição para trabalhar de forma inclusiva.

Kupfer (2010) destaca que:

A escola de nossos dias busca ser “inclusiva”, supondo que bastará incluir ou pôr para dentro de muros uma ou outra criança diferente, quando se trata, ao contrário, de produzir profundas e estruturais mudanças, que permitam a introdução da noção de diferença em seu fundamento educativo (p. 273).

Para que aconteçam essas mudanças estruturais, a autora defende um trabalho que segue três eixos: “... a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional propriamente dito. Nos três eixos, o objetivo é o surgimento do sujeito” (p.275).

Os próprios nomes que eram utilizados para denominar esses alunos já escancaravam a maneira pela qual a instituição escolar tradicionalmente concebia esses alunos:

O perigo das palavras novas que escondem aquilo que se repete criando uma ilusão de mudanças. Vejamos: incialmente falávamos de “crianças com distúrbios de aprendizagens”, depois de “crianças especiais”, depois de “portadores de necessidades educacionais especiais”. Hoje escutamos falas do tipo “estou com duas crianças de inclusão” em minha sala. Essas crianças se tornaram “crianças de inclusão”. Como manter a tensão que pode se perder na invisibilidade criada quando reduzimos as práticas educativas à permanência das crianças no interior das classes regulares? Como incluir, nessa discussão, aqueles que têm sido reiteradamente excluídos dos espaços de reflexão: pais, mães e alunos? (Machado, 2004, p. 6, 7).

Machado (2004), ao evidenciar o perigo das palavras usadas no meio educacional, mostra que o trabalho de inclusão não quer dizer somente colocar um aluno para dentro de uma sala de aula regular, mas de poder criar processos de pensar a diferença e a educação, por isso é preciso promover discussões entre os professores. Somente eles poderão mudar os estigmas no coletivo de uma sala de aula. Enquanto os professores não se implicarem com essa reflexão, a exclusão estará presente, afinal, sempre existirão os “alunos de inclusão” ou os “desajustados”.

É fundamental ressaltar que a partir da década de 1990 a inclusão começou a ser considerada como uma condição essencial a todos que dela necessitarem e o professor passou a ter relevante papel na consecução desse paradigma. As turmas perderam o enfoque padronizado e homogêneo e as diferenças individuais passaram a ser respeitadas e sobretudo valorizadas quando:

A escola inclusiva está afiada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos (as) os (as) alunos (as), cada um (a) com suas características individuais. Além disso, é a base da sociedade para todos (grifo da autora), que acolhe os sujeitos e modifica para garantir que os direitos de todos (a) sejam respeitados (Diniz 2012, p.9).

Nesse sentido, é importante repensarmos os desafios que permanecem no cotidiano escolar e consequentemente na prática docente: o desafio da inclusão escolar, o desafio de elaborar um projeto pedagógico que visa superar uma visão elitista, adotada pelos sistemas escolares durante um grande período em que somente uma parcela da sociedade possuía acesso ao processo de escolarização, e, assim tentar diminuir a dicotomia entre escola especial e escola regular, uma vez que essa separação reflete diretamente na formação inicial de professores e na exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

As escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento. Tais escolas são inclusivas, pois não excluem os alunos, ou seja, não têm valores e medidas predeterminantes de desempenho escolar, considerando a pluralidade um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento (MANTOAN, 2002, P. 84).

Como destaca Mantoan (2011), é perceptível a prática das escolas em padronizar os alunos e consequentemente suas identidades, quando o que deve ser adotada é a prática de desconstrução de uma identidade fixa e “normal” para assim atender ao princípio da inclusão que remete ao diverso, ao plural, ao heterogêneo. A uniformidade educacional é uma farsa e vai contra as ideias de uma escola para todos.

A escola inclusiva, a para todos, abandona as práticas de discriminação, inferiorização, limitação e exclusão, reafirmando “[...] a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (Mantoan, 2011, pg. 33).

Cada criança tem uma identidade que não pode ser comparada, rotulada ou padronizada, pois é um indivíduo único e dotado de características que não podem ser categorizadas e hierarquizadas. As diferenças são aspectos que nos igualam e a escola deve reconhecer, valorizar e aceitar a criança como ela se apresenta, além de se constituir em um espaço aberto, plural e democrático. Praticar o princípio da criança ideal vai contra todos os princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A escola que assume um papel democrático, igualitário e inclusivo, que valoriza a diversidade, torna-se capaz de oferecer condições para que o processo de escolarização aconteça como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 em seu artigo 59, Capítulo V, Da Educação Especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996).

Diante do exposto até aqui, é indispensável enfatizar que, para a realização da Educação Inclusiva de crianças com TEA na Educação Infantil, é importante levar em consideração as práticas pedagógicas como principais aspectos norteadores dessa inclusão efetiva. Também é imprescindível a formação continuada de professores atuantes na primeira etapa da educação, numa perspectiva de emancipação, considerando também as especificidades da educação infantil:

A formação de professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (MARCHESI, 2001, p. 103)

Para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, e ao que tange a inclusão escolar, é indispensável mudanças significativas nas políticas de formação, especificamente nos cursos de licenciatura, que apresentam muitas limitações e ainda estão distantes do que preconizam os documentos oficiais como a LDB 9394/1996, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Constituição Federal Brasileira de 1988, dentre outros documentos.

Baptista (2015) apud Castro e Alves (2018) afirma que o sistema educacional brasileiro mostra avanços quantitativos nos processos de escolarização, mas no aspecto qualitativo apresenta uma insuficiência e um cenário extremamente precário. Um longo caminho deve ser percorrido no sentido de vencer as barreiras que se colocam como obstáculos à inclusão (SILVA, 2015) apud Castro e Alves (2018) e uma das mais significativas é a formação docente.

As instituições de ensino regular devem propor em seus projetos políticos pedagógicos, na avaliação, na metodologia e em seus currículos, práticas que potencializam um planejamento flexível e que trabalhem as diversas possibilidades de aprendizagem dos seus alunos e crianças. Elas possuem um papel extremamente fundamental no processo de inclusão. As suas ações não devem estar separadas da ação do professor, devem constituir-se em um todo.

Como defende Silva (2015):

A escola inclusiva é a que desenvolve o Projeto Político-Pedagógico para todos os sujeitos nelas envolvidos, de tal forma que eles possam perceber que têm um pertencimento com a instituição. Ao mesmo tempo, essa escola é campo de aprendizagens múltiplas, no que se refere ao aprender na convivência com os diferentes [...] (pg. 111)

Sendo assim, a inclusão escolar envolve, além de mudanças externas, nos espaços educativos, mudanças que envolvem o cenário da educação. Estrutura-se em transformações essenciais que vão desde a prática do professor em seus espaços de trabalho, ou seja, o fazer pedagógico, até a proposta de reformulação da política educacional brasileira. Pensar em uma ótica de Educação Inclusiva requer repensar um novo modelo de escola, de formação inicial de professores e um novo modelo de sociedade. Caracteriza-se por etapas que interligam o sistema educacional brasileiro como um todo. Existe uma urgente necessidade de se reformular um modelo educacional que seja capaz de ultrapassar os conceitos tradicionais e valorize as potencialidades e não as limitações das crianças.

Em decorrência do novo paradigma da inclusão, estabelecido pela Declaração de Salamanca, que aconteceu na Espanha em 1994 e pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, faz-se necessário uma nova reorganização dos sistemas de ensino e a ressignificação das práticas docentes. Esses dois grandes movimentos importantes envolveram vários países, dentre eles o Brasil, que reafirmaram a posição de assegurar o direito de todos à Educação. Educação que visa potencializar os conhecimentos produzidos junto às crianças.

Para que esse docente esteja preparado a propor práticas pedagógicas inclusivas, e o processo de inclusão escolar se realize de forma plena, é preciso repensar os cursos de formação de professores.

Assim reforça Gatti (2010) apud Castro e Silva (2018):

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução das estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria a escolarização (pg.11).

Nesse sentido, a garantia dos direitos assegurados para as crianças com TEA só é possível na educação infantil se toda a instituição refletir e implementar práticas pedagógicas que sejam inclusivas. Refletidas coletivamente e construídas na relação teoria e prática, levando em conta os aspectos históricos, sociais e culturais, na busca de uma transformação social e na possibilidade de transformação das próprias crianças que produzem sentidos e significados a partir das experiências que vivenciam.

Importa ainda ressaltar alguns aspectos indispensáveis para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas no atendimento das crianças com TEA que estão inseridas na Educação Infantil. Esses aspectos devem ser considerados para que possamos garantir uma educação que consiga promover avanços significativos na aprendizagem e na formação humana dessas crianças, tais como a relação das práticas pedagógicas com a concepção de inclusão e integração, que apesar de ambas serem análogas, são colocadas para expressar circunstâncias de inserção diferentes, obtendo posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Desse modo, o uso do vocábulo “integração” faz referência à inserção de crianças com deficiência nas escolas comuns, e defende que a criança tenha acesso às escolas através de diferentes possibilidades educacionais, que vai de inserção às salas de aula regular a escolas especiais. No entanto, pode ser compreendida como uma percepção de inserção parcial, pois o sistema prevê serviços no âmbito educacional segregados (Mantoan, 1999).

Ao contrário da concepção de integração, o conceito de inclusão reflete e questiona não apenas as políticas e a organização da educação especial e da educação comum, mas também a definição de integração. Ela não se fundamenta com o conceito de integração, pois, pressupõe a inserção escolar de forma extrema, radical e sistemática, entendendo que todas as crianças devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Ela tem como escopo a mudança de perspectiva no contexto escolar, pois, não alcança apenas crianças com deficiência ou com alguma dificuldade de aprender, mas todas as outras, para que assim adquiram sucesso na aprendizagem escolar. O ideal vem exigindo uma mudança de paradigma educacional, visto que, as escolas inclusivas atendem a todas as crianças, posicionando-se contra a exclusão e a discriminação de qualquer feito. Seu objetivo é proporcionar melhoria na qualidade de ensino nas escolas, atendendo as necessidades e particularidades de cada criança que é inserida neste contexto, modicando-se e adaptando-se a realidade de cada uma.

Concatenando assim todas as definições já desenvolvidas, com o conceito de Educação Infantil, faz-se imprescindível responder a problemática da presente monografia, abordando a concepção e as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas, especificamente para crianças com TEA na educação infantil.

Sendo assim, é necessário explicitar a importância de se ter uma concepção humanista que ressalta os princípios da educação especial, compreendendo-a como um direito social das crianças. Nessa lógica, compreendemos que esta etapa da educação básica, estruturada em uma percepção inclusiva, consiste no resultado de várias décadas de lutas de movimentos sociais com objetivo de lutar em prol da garantia desses direitos já conquistados.

O entendimento da educação especial voltada para a criança na Educação Infantil, necessita compreender a mesma de maneira singular. Isto porque existem diferentes particularidades nessa fase do desenvolvimento do ser humano, e que são extremamente relevantes para a continuidade desse desenvolvimento de forma integral, potencializando o processo educativo.

Diante do exposto, é fundamental entender que a infância não é vivenciada de forma universal por todas as crianças, e que as mesmas devem ser percebidas e compreendidas como sujeitos singulares que se expressam e interagem de formas diferentes, além de possuírem diretos e garantias. Para isso, Nunes et al (2013) evidenciam que as discussões sobre a educação inclusiva, aqui de forma direcionada à primeira etapa da educação básica, deram início, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a uma concepção inclusiva, levando em consideração que esse documento já mencionava a educação como uma necessidade básica para o sujeito:

A inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando. A Educação Especial vem sendo discutida no Brasil a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Mas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propor que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas, preferencialmente, no ensino regular, foi apenas a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que, em nosso país, começou a ser discutida a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que os alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno (NUNES et al, 2013, p. 559).

Conforme com Carvalho (2000), no final do século XX aconteceram muitos conflitos e mudanças envolvendo a educação inclusiva, quando se intensifica a perspectiva de “Educação para todos” e “Escola para todos”. A perspectiva inclusiva supõe escola para todos, com ingresso e permanência, mas para isso, precisa haver “intencionalidade educativa”, com foco no sujeito da aprendizagem (CARVALHO, 2010, p. 93).

Na contemporaneidade, como perceptível no capítulo 1 desta monografia, as pessoas com deficiência foram alcançando seus espaços e seus direitos através de lutas, mas tornando visível a fragilidade na permanência em continuar em movimento, e as crianças com Transtorno do Espectro Autista também fazem parte das pessoas alvo das políticas de inclusão.

Nesse sentido, é fundamental enfatizar que a perspectiva inclusiva supõe as muitas possibilidades de criar estratégias pedagógicas, que vão além do aspecto comportamental e clínico. O professor “tem a incumbência de tornar a sala referência um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade” (BARBOSA et al., 2013, p. 197).

O professor não deve perceber e compreender o TEA como uma doença, uma patologia ou uma dificuldade que não permite produzir as possibilidades e ultrapassar os desafios já impostos. Deve compartilhar do pensamento de que é necessário “produzir formas de compreender as crianças /os estudantes e seus processos ensino-aprendizagem fora do eixo patologia/normalidade, afirmando radicalmente a diversidade humana como princípio, meio e fim do trabalho educativo (SILVA; ANGELUCCO, 2018, p. 683).

Dessa forma, a concepção defendida neste trabalho, se dispõe~~m~~ às possibilidades de todas as crianças, independente se possuem ou não alguma dificuldade ou deficiência, de ter seu direito ao acesso e permanência dentro das instituições de ensino regular, em razão de partir do pressuposto que a diferença é entendida como um aspecto potente na relação de ensino e aprendizagem e não imbróglio e entrave.

Entende-se, portanto, que essa prática pedagógica inclusiva é uma prática emancipatória, crítica e reflexiva, e que o professor deve fundamentar-se a partir dela. O professor deve ser um sujeito que reflete, pensa, indaga, questiona e critica a realidade, na confluência com o contexto escolar. Deve se manter em movimento, sempre em formação continuada, buscando se fundamentar em estudos e pesquisas, a fim de relacionar a teoria com a realidade, interrelacionando seus estudos e questionamentos com a subjetividade da criança, de forma dialética e dinâmica.

O docente, sendo reflexivo e crítico, numa perspectiva emancipatória, é aquele que se mantém em constante estudo, que pensa em interações e brincadeiras para as crianças da Educação Infantil, especificamente às crianças com TEA, investigando a singularidade dessas crianças e buscando meios que favoreçam seu pleno desenvolvimento de forma integral.

Levando em consideração a necessidade da formação continuada por parte dos professores, para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, é fundamental destacar que a prática realizada pelo professor é compreendida como uma reflexão desencadeada a partir de circunstâncias concretas reais, caracterizadas como “epistemologia da prática”. Nesse contexto, entendemos que é imprescindível salientar que qualquer reforma educacional “supõe mudanças nas práticas epistemológicas e institucionais da escolarização, um de seus pilares é a necessidade de conceber diferentemente o aluno e o professor” (Miranda, 2000, p. 2). Dessa maneira, o professor tem consigo o papel de transformar e melhorar a realidade no contexto escolar à medida em que, a partir de circunstâncias práticas reais, torna-se incumbido pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, baseando-se em um aprender fazendo denominado de practicum, abordado pela ideia da epistemologia da prática: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática educacional.

A percepção da formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora tem como objetivo construir a unidade teoria e prática na práxis. Tal ideal justifica a formação como atividade humana que tem capacidade de transformar o mundo e humanizá-lo, sem que de outra forma essa atividade seja vista com o caráter estritamente utilitário. Sendo assim, se faz presente a esfera do conhecer a respeito da atividade teórica e do transformar a atividade prática em uma indissociável relação entre teoria e prática, pois toda práxis consiste em uma atividade,

uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (Vazquez, 1968, p. 108).

Desse modo, só na relação entre teoria e prática pode acontecer uma práxis transformadora da realidade, visto que é a teoria que possibilita, de modo inseparável, o conhecimento da realidade e a concretização de finalidades para sua transformação. Entretanto, para produzir tal transformação, a atividade teórica não é o bastante, é necessário atuar sobre a realidade. Por outro lado, a prática, caso fique situada em uma atitude crítica em relação a ela mesma, perde sua capacidade transformadora.

Seguindo essa lógica, na formação continuada do professor crítico-emancipador, é necessário aprender a apropriar-se das diversas formas de interpretação da realidade que se estabelecem em vários campos do conhecimento. É importante construir mecanismos de análise a partir de uma síntese que permita, dialeticamente, assinalar e entender as concepções, e intervir nas práticas educativas no sentido de transformar a realidade e a educação.

A partir então dessa concepção da função social da escola e do docente, em relação ao processo de inclusão dessas crianças, torna-se imprescindível o papel da pesquisa no exercício da função do professor, uma vez que para exercer o conhecimento na prática docente não é suficiente somente a junção de conhecimentos e informações, mas é necessário ser capaz de produzir tais conhecimentos. Logo,

A prática do professor é resultado de outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor da razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a avaliação de objetivos educacionais. (Zeichner, 1993, p. 21)

Ao defender a inclusão dessas crianças na Educação Infantil, é também essencial reafirmar que nessa etapa da educação básica as crianças são compreendidas como sujeitos sociais e históricos, que necessitam de apoio para se desenvolverem. Barbosa (2009) destaca que devemos organizar a escola para que as crianças tenham liberdade de viver sua infância, e para que isso seja possível, o docente deve organizar os materiais e os espaços e realizar situações de aprendizagem que provoquem nas crianças o desejo de aprender, brincar e interagir com os demais.

Nessa intenção, o professor não pode realizar suas demandas e atividades propostas como se fosse apenas a concretização de mais uma tarefa do seu ofício, mas sim, instigar e estimular a curiosidade e a vontade de aprender de sua turma. Ele deve pensar que

[...] à docência é a prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar às metas que estabeleceu para o futuro. (BARBOSA, 2009, p. 101)

O professor deve interagir com a turma e perceber quais práticas precisam ser adotadas para assegurar os conhecimentos que estas crianças já possuem e provocar nelas a percepção de que são sujeitos ativos, que brincam, pensam e constroem suas próprias hipóteses. Nesse sentido, Carvalho (2010) defende que é preciso repensar novos modelos para a educação e não copiar e reproduzir modelos já prontos, refazendo adaptações e estratégias que sejam capazes de auxiliar as necessidades de cada aluno e que ajudem no seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, vivenciar experiências com crianças com TEA é estar aberto a infinitas possibilidades e à busca por sínteses provisórias. Para tal finalidade, o professor deve ser um professor critico emancipador, que reflete, questiona e discute acerca da realidade; de forma especifica, discute, questiona e busca o sentido do processo de inclusão numa instituição de educação infantil com todas as suas especificidades, o que nos leva a compreender que as práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil para crianças com TEA são aquelas que se constituem a partir de profundas reflexões e intersecções entre a realidade e os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade, num processo criativo e dialético de produção de conhecimentos e práticas, considerando as subjetividades das crianças na relação com os objetos de conhecimento, tendo como base da aprendizagem as interações e a brincadeira, bem como as formas de ser e expressar das crianças com TEA.

**Considerações Finais**

O tema desta pesquisa surgiu a partir de experiências pessoais vividas com crianças autistas ainda na formação básica. Tais experiências foram impulsionadoras em relação à dedicação a essa temática e à dedicação à área da inclusão. Mediante as vivências positivas e negativas, o interesse foi crescente e prevaleceu como relevante o desejo de investigar e estudar a criança autista na educação infantil. Esta monografia, intitulada “A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil”, possibilitou compreender como as práticas pedagógicas podem ser eficazes na promoção de uma inclusão efetiva.

No decorrer desta monografia, pesquisamos a respeito da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, analisamos o papel imprescindível das práticas pedagógicas para a realização da inclusão na primeira etapa da educação básica, além de discutirmos o papel do professor em se manter em constante pesquisa para a promoção destas práticas e consequentemente possibilitar o desenvolvimento integral das crianças.

Vale salientar que os resultados obtidos tornaram evidentes que apesar de não existirem fórmulas prontas de como realizar a inclusão destas crianças, é possível planejar e concretizar a inclusão das crianças com TEA, se levarmos em conta as concepções, os conceitos e principalmente a perspectiva da práxis como ponto central do trabalho pedagógico.

As análises, pesquisas e argumentações apresentadas nos dois capítulos demonstram a relevância das práticas pedagógicas inclusivas como sendo fundamentais para o desenvolvimento completo das crianças com TEA. Ficou evidente que essas práticas podem potencializar o desenvolvimento das crianças, promovendo aprendizagens e o sentimento de pertencimento ao ambiente educativo.

A inclusão dessas crianças com TEA, levando em consideração as práticas pedagógicas como parte essencial do processo, se configura como importante ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa, humanitária e igualitária, contribuindo para a formação de indivíduos humanizados e mais participativos da sociedade. Outrossim, valorizar a inclusão, como objeto de estudo na educação infantil, é valorizar a formação de sujeitos que compreendam as diferenças, abracem as singularidades e lutem por causas que não excluem nenhuma pessoa por sua diferença.

É indispensável acentuar que os professores estejam em constante comprometimento com o estudo relacionado ao que é o TEA e quais são as probabilidades de viabilizarem práticas pedagógicas inclusivas para essas crianças. A formação continuada e a progressão dos docentes são pontos imprescindíveis para a garantia de uma inclusão precisa e legítima neste contexto.

Diante disso, torna-se essencial ressaltar que a educação infantil é uma importante etapa da vida da criança, visto que, é nesta fase que as crianças desenvolvem suas diferentes habilidades, no aspecto psicológico, intelectual, social, motor e físico. Além disso, é também considerada um momento em que se proporciona a base para toda as seguintes etapas, por isso, defendemos as práticas inclusivas desde o início da vida escolar.

Concluindo, esta monografia tem como objetivo destacar as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA na educação infantil, potencializando assim o papel do corpo docente neste processo. Logo, entendemos que cabe-nos fazer da educação para as crianças com autismo, uma educação que permite emergir a subjetividade no cenário das relações sociais, tornando humanizado o espaço escolar e contribuindo para transformar a sociedade, de modo que possamos ver o mundo mais justo no que concerne a diversidade.

Esperamos que o presente estudo possa ser compreendido como um material inspirador para professores e educadores da educação infantil que se dispõem a buscar melhorias significativas no âmbito da educação e na construção e formação de sujeitos humanizados, participantes da luta pela inclusão social.

**Referências Bibliográficas**

ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa; CASTRO, Paula Almeida de. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (CApp-UERJ), Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 3-25, dez. 2018. Disponível em: <https:// https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38786/28362/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia. Prática pedagógica na educação infantil. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMTG/ Faculdade de Educação. 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar e partir de epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 24, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https:// https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FERREIRA, Janaina dos Santos. **A inclusão de crianças com aspecto autistas na Educação Infantil.** 2020, 34 f. TCC (Graduação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

KIBRIT, Bruna. Possibilidades e desafios na inclusão escolar. **Revista Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 16, p. 683-695, dez. 2013. Disponível em: <https:// https://www.scielo.br/j/rlpf/a/KLC37Vh3r7CsMSHvMjWKSjm/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? como fazer?São Paulo**:** Moderna, 2003.

PAREDES, Rita de Cássia Araújo. **O autismo na Educação Infantil**. Orientadora: Maria Esther de Araújo, 201, 43 f. TCC (Pós-graduação) – AVM Faculdade Integrada, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de Professores na Perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas críticas,** Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO\_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Tayrini Graciana de Borba e. **Pane na inclusão do sujeito autista:** o desafio da desconfiguração individual para a reprogramação e transformação social. 2018, 91 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\_-\_Acessibidade.pdf?1473203319>. Aceso em: 15 dez. 2022.

SANINI, Claudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil**:** crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, p. 173-183, jul./set. 2015.

SILVA, Cleonice Aparecida da.; ASFORA, Rafaella; SILVA, Rosimeri Arruda. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. 2015.

SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilhere Saramago de.; ALVES, Láis Hilário Alves. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp.**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

1. Graduanda do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás [↑](#footnote-ref-2)
3. O termo portador de deficiência não é mais utilizado, porém, como os autores estudados fazem referência a esse termo, preferimos mantê-lo. O termo correto é pessoa com deficiência. [↑](#footnote-ref-3)