

PERCEPÇÕES DESAFIOS E PRÁTICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

PERCEPTIONS CHALLENGES AND PRACTICES OF SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Martha Morais MINATEL¹

Alaíse Macêdo DUARTE²

Raíssa Vasconcelos de OLIVEIRA³

Rita de Cacia Santos SOUZA⁴

Verônica dos Reis Mariano SOUZA⁵

RESUMO: o presente estudo teve por objetivo identificar a percepção que profissionais de uma escola de ensino fundamental tem em relação ao autismo. O método utilizado foi baseado na pesquisa ação, que é uma pesquisa centrada diretamente numa situação ou problema coletivo, no qual participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Os resultados revelaram concepções sobre o autismo ligadas aos déficits e prejuízos da criança, tendo maior dimensão na análise as ações individuais e coletivas para construção de espaços inclusivos. Ademais teve destaque a reflexão acerca das contradições entre as políticas educacionais e as possibilidades de realizar práticas educacionais mais humanas e inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: this paper aimed to identify a conception that professionals of a primary school has in relation to autism. Method used was based on action research, which is a research centered directly on a collective situation or problem in which participants are involved of cooperative or participatory manner. Results revealed representations about autism related to deficits and losses of

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2018). Professora na Universidade Federal de Sergipe no curso de Terapia Ocupacional. Tem experiência na área de Terapia Ocupacional, Infância e Juventude, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde mental infantojuvenil, educação e educação inclusiva, políticas públicas de atenção e proteção à infância e juventude; direitos humanos. Endereço: Avenida Governador Marcelo Déda, 300. Bairro São José. Lagarto, Sergipe. CEP: 49400-000. E-mail: marthaminatel@hotmail.com

² Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Tem experiência e atua na área da saúde mental e Transtorno do Espectro Autista; neurodesenvolvimento infantil atípico: comportamento e aprendizagem. Endereço: Avenida Governador Marcelo Déda, 300. Bairro São José. Lagarto, Sergipe. CEP: 49400-000. E-mail: alaisemacedo@hotmail.com

³ Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Tem experiência e atua na área de saúde mental infantojuvenil e Centros de Atenção Psicossocial. Endereço: Avenida Governador Marcelo Déda, 300. Bairro São José. Lagarto, Sergipe. CEP: 49400-000. E-mail: estudanteterapiaocupacional@gmail.com

⁴ Pós doutorado (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Educação infantil à pós-graduação, atuando nos seguintes temas: História da Educação, Formação do Professores, Educação especial e inclusiva, tecnologia assistiva, Libras. Endereço: Avenida Governador Marcelo Déda, 300. Bairro São José. Lagarto, Sergipe. CEP: 49400-000. E-mail: ritacsouzaa@yahoo.com.br

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Professora na Universidade Federal de Sergipe no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação. Tem experiência na área de educação inclusiva e de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da educação especial, inclusão da pessoa com deficiência e alfabetização. Endereço: Avenida Governador Marcelo Déda, 300. Bairro São José. Lagarto, Sergipe. CEP: 49400-000. E-mail: veronicamariano@live.com

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.06.p77>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

child, with a larger dimension in a analysis of individual and collective actions for the construction of inclusive spaces. In addition, reflection on contradictions between educational policies and possibilities of carrying out more humane and inclusive educational practices was highlighted.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Special education. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

Desde a publicação da quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V), o termo mais adequado para referenciar o autismo ou os transtornos globais do desenvolvimento é Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁶. Considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento que tem sintomatologia a partir da infância e traz prejuízos na comunicação, interação social e nos comportamentos (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

Segundo Schwartzman (2011), o conceito do autismo sofreu várias modificações desde sua descrição por Kanner em 1947. Kanner, em suas primeiras publicações relacionava a etiologia do transtorno com fatores ambientais, especialmente ao cuidado parental. Somente a partir da década de 60 pesquisadores e clínicos passaram a ter posições a favor de uma causa biológica. A mudança conceitual ao longo do tempo incluiu o autismo aos Transtornos Globais do Desenvolvimento juntamente com outras condições clínicas descritas nos manuais diagnósticos, como a décima edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-10, 1993) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV-TR, 2002).

Segundo Souza-Morato (2007), o conceito de espectro abrange uma gama de distúrbios centrados na interação social, desvios da comunicação verbal e não-verbal, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Para a autora, o caráter abrangente do espectro leva à noção de *continuum*, variando no nível de severidade dos déficits na interação social, comunicação, rigidez de interesses, comportamentos repetitivos, sendo possível diferenciá-los baseando-se no início dos sintomas; na presença ou não de retardos desenvolvimentais e severidade dos sintomas (SOUZA-MORATO, 2007).

Sobre a prevalência do autismo, Paula et al. (2011) apontam que estudos descrevem uma prevalência variando entre sete e 13 casos para 10.000 indivíduos. Contudo, os autores observam que estes estudos pertencem a países da América do Norte, Europa e Japão. Schwartzman (2010) aponta uma prevalência de um em 160 indivíduos, incidência que segundo o autor é superior a de décadas passadas. A explicação mais provável quanto ao aumento do número de pessoas identificadas deve-se ao maior reconhecimento desta condição e a maior abrangência dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (PAULA et al., 2011; SCHWARTZMAN, 2010).

Em relação às modificações conceituais, Kanner inicia sua descrição em 1943, colocando a explicação do transtorno enquanto uma falha psicodinâmica. Tal teoria obteve reforço por estudos psicanalíticos nas décadas de 50 e 60, trazendo certa culpabilização dos pais das crianças diagnosticadas com autismo devido às causas estarem relacionadas a uma falha nas relações objetais, especialmente entre mãe e bebê (FELDMAN, 2013; LIMA, 2014; ORTEGA, 2009).

⁶ Os termos Transtorno do Espectro Autista e Autismo serão usados como sinônimos neste trabalho.

As concepções biológicas acerca do autismo começam a surgir somente na década de 60, com explicações que apontavam que as falhas afetivas eram secundárias aos prejuízos cognitivos e perceptivos.

Esta perspectiva de entendimento do autismo, foi reforçada com estudos de Rutter na década de 1970, apresentando o autismo como anormalidade neurológica ou síndrome de dano cerebral, como distúrbio do desenvolvimento e, principalmente, como distúrbio cognitivo ou da linguagem - os sintomas sociais e comportamentais eram secundários (LIMA, 2014).

O deslocamento do paradigma psicanalítico foi o propulsor tanto dos movimentos dos pais e profissionais que buscavam uma cura para o autismo e apoiavam terapias comportamentais e psicofarmacológicas como do movimento da neurodiversidade (que rejeita as explicações psicológicas negativistas e culpabilizantes dos pais, afirmando um autismo cerebral, não como doença, mas uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças - sexuais, raciais, dentre outras) (ORTEGA, 2008, 2009).

O conceito de neurodiversidade sugere que a deficiência exista em um *continuun* do comportamento normal, reforçando a diferença como algo do ser humano. Segundo Armstrong (2005) seu uso não é uma tentativa de encobrir o sofrimento das pessoas, mas busca reconhecer a riqueza e complexidade da natureza humana, e principalmente do cérebro humano.

Concepções diferentes acerca do autismo tem implicações diretas nas formulações de políticas públicas e organização de serviços voltados a esta população. Um exemplo disso é a organização dos serviços educacionais às pessoas com deficiência. Armstrong (2005) faz uma análise da diferença entre modelos tradicionais de educação/ educação especial e um modelo educativo baseado na neurodiversidade.

Os modelos tradicionais orientados para o modelo da deficiência tentam curar, consertar, reparar, remediar, melhorar as deficiências das crianças. Nesses modelos, os autistas são aproximados o máximo possível de uma norma ou são ajudados a enfrentar as deficiências da melhor maneira possível. O foco na grande parte das intervenções está naquilo que a criança não pode fazer. Um modelo educativo baseado na neurodiversidade buscará respeitar a diferença (e não deficiência) de cada criança; não se trata de negar a existência da deficiência, mas sim considerar do ponto de vista da diversidade.

Estudos nacionais retratam essa problemática apresentando a percepção que professores e profissionais da educação tem em relação ao autismo e o impacto na relação com o aluno que possui este diagnóstico (ADURENS; VIEIRA, 2018; BARBOSA, 2018; FARIA et al., 2018; LEMOS et al., 2016; RODRIGUES et al.; 2012; SANINI; BOSA, 2015; SANTOS; SANTOS, 2012; SILVA et al., 2018).

Santos e Santos (2012) realizaram um estudo com 16 professoras de crianças com autismo e identificaram que ainda que as professoras estejam próximas às crianças não significa que elas tenham maior clareza e familiaridade com o autismo. De modo geral, há incertezas quanto a considerar o autismo uma desordem orgânica ou o resultado de complicações relacionais precoces; em acreditar que essas crianças são inteligentes acima da média ou possuem deficiência intelectual. As autoras destacam que os professores constroem autismos diversos, especialmente pautados na psicanálise e neurociências.

Rodrigues et al. (2012) realizaram uma pesquisa com 6 professoras de alunos com autismo com o objetivo de investigar a concepção do desenvolvimento de alunos diagnosticados

como portadores de transtornos globais do desenvolvimento infantil e as posições assumidas pelos profissionais na escolarização dessas crianças. Os autores revelam que as professoras, ora possuem um olhar individualizado para a criança, ora tecem comparações com o grupo de alunos normais, caracterizando-os como “alunos problema”, ressoando diretamente na relação aluno-professor e expondo o “não-conhecimento” dos professores imersos no processo de inclusão.

Compreender como os professores e profissionais da educação concebem o autismo torna-se de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer ação junto a essa população, pois sua concepção direciona seus atos em relação ao aluno. Ainda que as políticas e diretrizes inclusivas norteiem a prática, a relação professor-aluno estará fortemente ligada à sua perspectiva em relação à diferença ou deficiência.

Diante da necessidade de ampliação do conhecimento na área de inclusão escolar de pessoas com TEA, o presente estudo teve como objetivo geral compreender as concepções e práticas dos profissionais de uma escola estadual de nível fundamental do interior do estado de Sergipe acerca do autismo e seu processo de inclusão e desenvolver ações coletivas de transformação dessas práticas.

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) Compreender a percepção sobre a criança com TEA e sua inclusão no contexto escolar por profissionais de uma escola regular de um município do interior do estado de Sergipe; b) Desenvolver um grupo de reflexão e ação acerca da inclusão de crianças com TEA na escola regular de um município do interior do estado de Sergipe.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem por fundamentação metodológica os pressupostos da pesquisa ação, caracterizando-se por uma prática reflexiva de ênfase social com fim último de transformar uma realidade.

Segundo Elliot (1997), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui: aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação e proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

A pesquisa-ação compreende uma rotina composta por três ações principais: observar, para reunir informações e construir um cenário; pensar, para explorar, analisar e interpretar os fatos; e agir, implementando e avaliando as ações. Dentro dessa mesma ideia, pode-se dividir o processo de pesquisa-ação em quatro principais etapas: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação (THIOLLENT,1997).

Segundo Thiollent (1997) a fase exploratória configura a primeira etapa do processo de pesquisa-ação, sendo esta fundamental e de extrema importância devido ao fato de encaminhar as fases subsequentes da pesquisa. Caracteriza-se por um aspecto interno e outro externo. O aspecto interno corresponde a um processo de diagnóstico da situação e das necessidades dos atores envolvidos e pela formação de equipes envolvendo pesquisadores e participantes. O aspecto externo, tem por objetivo divulgar essas propostas e obter o comprometimento dos participantes e interessados.

A fase principal refere-se ao momento em que há um claro diagnóstico sobre a realidade da organização e dos eventos ou pontos que se deseja pesquisar. Nesse momento, os pesquisadores iniciam a prática, que ocorre através de seminários para gerar a ação. Thiollent (1997) destaca que os seminários em grupo são operacionalizados, sendo o grupo permanente composto pelos promotores da pesquisa, podendo incluir membros da gerência de diversas áreas e categorias profissionais ou ainda consultores ou pesquisadores externos.

A próxima fase é a fase de ação que, por sua vez, engloba medidas práticas baseadas nas etapas anteriores: difusão dos resultados, definição de objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentação de propostas a serem negociadas entre as partes interessadas e implementação de ações-piloto que posteriormente, após avaliação, poderão ser assumidas pelos atores sem a atuação dos pesquisadores.

Por fim, a última etapa é a fase de avaliação. Esta etapa final do processo de pesquisa-ação apresenta dois objetivos principais: verificar os resultados das ações no contexto organizacional da pesquisa e suas consequências a curto e médio prazo e extrair ensinamentos que serão úteis para continuar a experiência e aplicá-la em estudos futuros.

A escolha desta metodologia deveu-se ao fato de a pesquisa-ação ser principalmente uma modalidade de intervenção coletiva inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de seu estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança, compartilhando assim dos objetivos do presente estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Seguindo princípios éticos de pesquisa com seres humanos, a pesquisa teve início após sua submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, conforme as Resoluções nº 196/96 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, tendo parecer favorável ao estudo (Parecer número 45152415.3.0000.5546).

Para localizar os participantes do estudo foram contatadas a Secretaria de Educação do município de realização da pesquisa e a Diretoria Regional de Ensino. Após apresentação do projeto de pesquisa e objetivos ao coordenador da Educação Especial (o mesmo para as duas instâncias), obtivemos a concordância quanto ao desenvolvimento do estudo e pedimos a sugestão das possíveis escolas para desenvolver o estudo.

Foram duas escolas indicadas, uma da rede municipal e outra estadual, por serem estas as escolas de maior número de crianças matriculadas por meio da inclusão escolar e por terem em seus espaços uma sala de recursos multifuncionais. Porém, a partir da não identificação de alunos autistas frequentando a sala regular na escola municipal e, também, pela recusa dos profissionais desta escola em participar da proposta, por não verem sentido na mesma, optou-se por limitar a pesquisa somente à escola estadual. Ressalta-se que nesta escola municipal tinha apenas um aluno autista frequentando somente a sala de recursos multifuncionais, o que não se enquadra na proposta do presente projeto, por ele não estar também na sala regular.

Na escola estadual, ratificou-se a informação dada pelo gestor a despeito da inclusão de autistas, ainda que em quase sua totalidade estejam frequentando somente a sala de recursos

multifuncional, no período de realização da pesquisa, havia casos que os alunos também estavam diariamente na sala regular.

A princípio, somente os professores seriam os participantes da pesquisa, porém, a pedido do coordenador da Educação Municipal, de que pudéssemos problematizar esta questão para além dos professores, ampliamos nossos participantes para todos os profissionais da escola e da gestão, incluindo: professores, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, secretários, coordenador, diretor e coordenador (gestor) da educação especial da Diretoria Regional de Ensino.

Assim, o grupo colaborador da pesquisa foi composto por oito professores da sala regular, duas professoras da sala de recursos multifuncionais, uma coordenadora pedagógica, o diretor da escola, dois secretários, duas merendeiras, dois auxiliares de serviços gerais. Além dos profissionais da escola, fizeram parte do grupo, o coordenador (gestor) do setor de Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino e sua assistente.

Com a ressalva que todos participariam da pesquisa em grupo, em momentos pré-determinados e liberados pela escola. Nos foi permitido apenas quatro encontros de duração de uma hora e meia, realizado nos dois períodos, um grupo pela manhã e um grupo pela tarde.

Ademais, para que a escola liberasse os professores para esses encontros, foi necessário propor o desenvolvimento de um projeto de extensão, sob coordenação de uma das pesquisadoras deste estudo, para ser executado junto às crianças que permaneceriam em sala. A ação de extensão, consistiu no desenvolvimento de atividades sobre a temática da diversidade e inclusão escolar.

Após as necessárias adequações ao desenvolvimento da pesquisa, para que pudesse ser composto o grupo de participantes e possibilitado a participação de todos, foi realizado um encontro com os profissionais da escola para apresentar o projeto e convidá-los a participar. Junto àqueles que aceitaram, acordamos um horário e dia para iniciar nossos encontros, predeterminados pela instituição escolar (a partir de seu calendário de atividades).

A Escola Estadual onde ocorreu esta pesquisa é uma escola de ensino fundamental que funciona até o quinto ano. Nela estavam matriculados, no momento da coleta de dados, cerca de 90 alunos no turno da manhã e 91 alunos no turno da tarde implicando um total de 181 alunos ao todo, com idade entre seis e 14 anos. É válido ressaltar que nela funciona tanto o ensino regular, com quatro salas, quanto uma sala de recursos multifuncional.

Em relação às crianças com diagnóstico de autismo na escola, o setor de Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino informou que possuía quatro alunos inclusos e três crianças que não possuem o diagnóstico fechado, mas apresentam alguma característica do espectro autista.

COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados organizou-se dois grupos de reflexão-ação acerca do autismo no contexto escolar. Os encontros foram gravados em áudio, registrados pelas pesquisadoras responsáveis e posteriormente analisados.

Os grupos aconteceram na escola em quatro encontros pela manhã e quatro encontros pela tarde, em virtude da disponibilidade dos professores, já que estes trabalhavam em outros lugares no contra turno. A duração de cada encontro foi em média de uma hora.

Considerando a proposta de reflexão - ação da metodologia baseada na pesquisa ação e do limite do número de encontros determinado pela escola, foi necessária uma organização dos encontros para otimizar a reflexão e o planejamento de ações, contemplando os objetivos da pesquisa.

Os encontros ficaram organizados da seguinte forma:

Encontro 1: Teve por objetivo compreender a percepção acerca do TEA, envolvendo sua concepção, conhecimento e as possibilidades de inclusão, com vistas a promover uma reflexão sobre esse tema dentro da instituição escolar;

Encontro 2: A partir do exercício de conscientização produzido no encontro anterior, neste foi proposta a reflexão sobre quem seria esta criança com TEA e, pensando em seu processo de inclusão, quais as demandas e desafios identificados na prática escolar;

Encontro 3: Por meio dos elementos identificados no encontro anterior, neste foram pensadas estratégias, ações e encaminhamentos para a produção de uma inclusão mais efetiva das crianças autistas no contexto escolar.

Encontro 4: Realizou-se a avaliação dos encontros pelo grupo e dados os encaminhamentos e planejamento das ações a serem seguidas e avaliadas posteriormente.

Os dados coletados em cada encontro, foram analisados de modo descritivo para que pudessem servir de suporte para os próximos encontros e, para a apresentação dos resultados finais da pesquisa, os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo temática de Bardin (1977), dando suporte à identificação de três grandes temas a partir do encaminhamento dos encontros, facilitando a descrição dos resultados e sua discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão foram apresentados em blocos temáticos que representam os encontros realizados. A partir da análise dos resultados e desenvolvimento da pesquisa, foram organizados com o material coletado três grandes temas que contemplaram os encontros com os profissionais da escola, sendo estes: a) concepções sobre o autismo e sua inclusão escolar; b) possibilidades e estratégias para a inclusão efetiva; c) avaliação do processo e construção de ações coletivas.

Ainda que tenham existido dois grupos em períodos diferentes, os resultados não serão separados, pois nos dois grupos foram usadas a mesma metodologia bem como identificadas categorias e pontos de reflexão e ação seguindo perspectivas semelhantes.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E INCLUSÃO

O primeiro e o segundo encontro configuraram o mesmo campo de análise, pois o segundo ao ser gerado pelo primeiro, buscou ampliar a compreensão da realidade e reflexão dos profissionais da escola acerca dos alunos autistas (suas concepções) e o processo de inclusão escolar dessas crianças. A análise dos dois encontros permitiu a organização de duas dimensões: concepções e inclusão do aluno com TEA, que geraram várias categorias de análise, descritas no quadro a seguir.

Quadro 01: Categorias referentes a concepções e inclusão escolar de alunos com TEA

Dimensões	Categorias
Concepções	Autistas são crianças diferentes, não interagem e se isolam; Possuem dificuldade de ficar quietas e obedecer; Sujeitos com um ritmo próprio diferente dos demais; O autista vive no mundo dele; O sujeito com TEA tem dificuldade de compreensão da realidade; O aluno com TEA é o aluno inacessível. Existência de diferentes graus de autismo; Autismo pode estar associado a hiperatividade, agressividade consigo e com os outros.
Inclusão do aluno com TEA	Autista deve estar somente na sala de recursos por não se adaptar à convivência com os demais, pela dificuldade de aprender e por ser o local que permite olhar para suas especificidades; Resistência à inclusão por parte dos servidores; Importância do papel do cuidador dentro da escola para que a inclusão seja possível, suprindo as necessidades da criança; Defesa da criação de uma sala especial dentro da escola, restringindo a interação e socialização com todos os alunos somente no intervalo – o que importa é estar na escola. A inclusão depende dos comprometimentos do TEA. Necessidade de compreender como trabalhar, quais atividades passar; Necessidade de capacitação para os professores; Inclusão e autismo como desafiador tanto para o professor como para o autista; O professor não sabe como lidar; Cursos não são suficientes para saber como trabalhar com eles, é preciso exercitar a prática. O afeto como possível instrumento para a inclusão; Importância de saber os precedentes escolares, o que já deu certo para continuar o trabalho; A escola proporciona a interação social, uma vez que a família fica restrita ao ambiente doméstico. Dificuldade em lidar com os vícios de casa, da superproteção e falta de regras e limites dos pais; Professor precisa fazer papel de orientador e escuta junto às famílias.

Fonte: Análise dos dois primeiros encontros.

A dimensão “concepções” revelou dois caminhos de compreensão do TEA. A que teve mais categorias elaboradas pelos colaboradores da pesquisa refere-se ao TEA evocando características da criança, sobretudo, aspectos comportamentais que, na maior parte, são negativos. Em menor intensidade, sem aprofundamento quanto ao conceito definido por uma perspectiva teórica, houve a menção do autismo a partir de características do transtorno como o entendimento do espectro (diferentes níveis) e a manifestação do quadro clínico.

Diante das colocações, evidenciou-se as percepções negativas da criança autista relacionando-a a seus déficits já como uma justificativa para os desafios da inclusão apontadas

na próxima dimensão. Ainda que tenha o reconhecimento do aluno autista como diferente, é uma diferença comparada com os considerados “normais” e caracterizada por um prejuízo.

Diferente do trabalho de Santos e Santos (2012) os profissionais participantes da presente pesquisa não trouxeram percepções sobre o autismo que buscassem compreender sua etiologia, mas muito mais ligada à sua manifestação, ao que se destaca como limitador da inclusão na perspectiva dos profissionais. Já a comparação deste aluno com o aluno “normal” foi constante, semelhante ao trabalho apresentado por Rodrigues et al. (2012).

Consoante com os achados deste trabalho, os resultados apresentados por Silva et al. (2018) revelam concepções dos professores de crianças autistas apontadas pelos autores como equivocadas acerca da impossibilidade de aprendizagem, à interação social, comunicação e questões sensoriais. Ademais, generalizações das características focadas na criança como: movimentos repetitivos, dificuldade de concentração, dificuldades na linguagem e aprendizagem também foram identificadas.

Outros estudos trazem um cenário mais otimista quanto a percepção dos professores e o aluno com TEA (LEMOS et al., 2016; SANINI; BOSA, 2015), diferente do que foi encontrado nos grupos de reflexão desta pesquisa. No estudo de Lemos et al. (2016), realizado com seis professores, a maioria demonstrou uma reformulação das concepções a partir das experiências vividas com as crianças no cotidiano escolar, embora ainda abordassem as dificuldades das crianças partiam de aspectos positivos que envolvem as possibilidades de inclusão.

Na dimensão “inclusão do aluno com TEA” as categorias identificadas revelaram a perspectiva e compreensão sobre inclusão dos profissionais da escola, os desafios e o pedido de formação, algumas potencialidades no processo inclusivo e a relação família e escola.

A compreensão sobre inclusão escolar apresentada vai na contramão de toda ideologia inclusiva, fomentando um ensino segregado, excludente e que foca na deficiência e dificuldade da criança (condicionado aos seus comprometimentos). A ideia dos profissionais, diante da sua resistência à inclusão, justifica a retomada das salas especiais, segregadas, como nos primórdios da educação especial, ou ainda restrito apenas à sala de recursos por esta ser “adequada” a ele. E diante da inclusão, o cuidador seria a figura principal para garantir esse processo, eximindo de responsabilidade os demais profissionais.

Lemos et al. (2016) destacam justamente o contrário, ao revelar que as estratégias de trabalho consideradas exitosas à inclusão das crianças com TEA pelas professoras referem-se a práticas que envolvem a socialização das crianças com autismo e os demais alunos, destacando a potência da inclusão.

Outras categorias levantadas revelaram o pedido por formação e ajuda, destacando que o processo inclusivo é desafiador tanto para professor como para o aluno e que há um sentimento de impotência do professor diante do aluno com TEA, por vezes não sabendo como lidar com a criança, como trabalhar e ensinar. Uma ressalva é feita em relação às formações ofertadas, destacando sua insuficiência e a necessidade e importância da prática.

Em relação a formação dos profissionais, a literatura aponta essa necessidade. Sanini e Bosa (2015) destacam que o sentimento de não reconhecimento e valorização da formação acadêmica, a sensação de insegurança quanto a adequação da prática e necessidade de apoio estão fortemente relacionados à expectativa e senso de auto eficácia do professor.

Consoante às dificuldades dos professores e a necessidade de suporte e apoio, Adurens e Vieira (2018) relacionam tais questões à fragilidade da inclusão escolar de crianças com autismo. As autoras questionam se as dificuldades não estariam relacionadas à formação insuficiente ao longo da trajetória acadêmica a despeito da inclusão, implicando ao profissional fazer essa busca pela atualização condicionado a seu interesse pessoal. Ademais, as autoras destacam que o trabalho com autismo vai além de questões pedagógicas, pois o professor deve lidar com aspectos referentes ao sujeito, como autonomia, autocuidado e comportamentos considerados inadequados, o que o leva a questionar seu papel em sala de aula. Diante disso registra-se a importância da reflexão e pesquisas acerca da formação de professores, considerando que para além de informação e conhecimento sobre o tema, deve-se considerar questões emocionais do professor na relação com um aluno com autismo (ADURENS; VIEIRA, 2018).

No presente trabalho, potencialidades também foram reveladas, como a importância do afeto e do ambiente escolar no desenvolvimento social da criança, aspectos que se assemelham com os achados de Lemos et al. (2016). Outro ponto foi o conhecimento de experiências que tiveram êxito no processo inclusivo anterior dessa criança na escola, pontuando ações que foram positivas e que alimentam a continuidade do trabalho.

Por fim, a relação escola família foi apontada dentro da perspectiva da inclusão, revelando a fragilidade desse vínculo. Instituições não apresentadas como complementares, mas como um desafio à escola diante dos hábitos e ausência de regras familiares. Essa tensão registra a relação histórica entre família e a escola na culpabilização pelo comportamento dos educandos.

Outro ponto de desgaste revelado foi a incumbência de diferentes papéis ao professor, ao referenciar várias funções, como orientação e escuta dos cuidadores. Essa categoria apresenta a dificuldade da construção do diálogo e do trabalho colaborativo entre os envolvidos, bem como a sobrecarga vivida pelos educadores diante das demandas da criança e sua família.

Para Vargas e Schimidt (2017) a aproximação entre família e escola possibilitaria a circulação de informações sobre o aluno, gerando novas possibilidades de apoio e, conseqüentemente, proporcionaria o desenvolvimento integral dos estudantes. Com o intuito de tecer uma crítica acerca dos modelos teóricos sobre envolvimento parental com a escola, especificamente no caso do TEA, os autores destacam a necessidade de que estes passem a considerar e contemplar fatores específicos desse grupo revelados pela literatura, como o estresse familiar e os comportamentos de preconceito e bullying, gerado principalmente pela dificuldade de comunicação do sujeito com autismo. Portanto, as práticas de envolvimento entre escola e família devem ser centrais nos processos inclusivos.

ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA A INCLUSÃO

Para a realização do terceiro encontro que teve por objetivo pensar estratégias, ações e encaminhamentos para a produção de uma inclusão mais efetiva das crianças autistas no contexto escolar foi realizada uma pré análise dos encontros anteriores e apresentado aos participantes, para assim, organizar a continuidade da reflexão e o planejamento das ações.

Os participantes do grupo fizeram apontamentos agrupados na análise em três dimensões: ações individuais; ações coletivas; e contradição entre sistema de ensino, leis e a realidade das práticas. As dimensões com suas respectivas categorias foram apresentadas a seguir.

Quadro 02: Categorias de análise referentes às ações individuais e coletivas para a inclusão e contradições vividas nesse processo

Dimensões	Categorias
Ações individuais	Contato com o aluno, considerando sua especificidade para saber suas limitações e potenciais; Necessidade da caracterização do aluno pelo professor para facilitar o seu trabalho.
Ações coletivas	Fragilidade na comunicação entre as instancias inclusivas (gestores da Educação Especial na Diretoria Regional de Ensino e escola); A inclusão não depende do professor, ele precisa de um auxiliar e de suporte e orientação; A sala de recursos permite a possibilidade de troca de informações entre professores, pois possibilita um conhecimento das especificidades do aluno.
Contradição (leis, sistema e realidade)	O sistema de ensino não oferece oportunidade para que o professor conheça seus alunos de modo particular; Ministério da educação como culpado das falhas: trabalha o tempo todo com contradições internas que são impostas nas escolas e os executores ficam tentando entender as contrariedades; Inclusão como uma ideia, ainda não é uma prática efetiva; Contrariedade na capacitação para os professores da sala de recursos e da sala regular, pois para estes é necessário repor a aula posteriormente, portanto capacitações são direcionadas aos professores das salas multifuncionais; Diferença da conduta do educador - professores que lutam por melhorias em sua prática de trabalho e outros que não produzem mudanças e práticas inclusivas.

Fonte: Análise do terceiro encontro.

A primeira dimensão, “ações individuais” revelou a importância da ação do professor em conhecer seu aluno. Destacando sua caracterização e identificação de limitações e potencialidades. O foco da ação individual para promover a inclusão incluiu, além da compreensão que vinha sendo apresentada, a identificação das potencialidades desse sujeito, revelando outros aspectos que também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem para além das dificuldades elencadas nos dois primeiros encontros.

A dimensão “ações coletivas” trouxe as reflexões ligadas às ações colaborativas entre diferentes atores, tanto internamente à escola (professor da sala de recursos com professores da sala regular) como externo (gestores da Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino e a escola). Para traçar tais ações, a reflexão central tecida pelos participantes foi de que a inclusão não depende somente do professor, mas ele precisa de suporte e orientação.

A dimensão “contradição entre sistema de ensino, leis e realidade de práticas” foi o produto das reflexões acerca das contradições vividas no cotidiano escolar sobretudo no que diz respeito às exigências legais, institucionais e o que é possível realizar na prática.

A partir das dimensões organizadas, identificou-se um reconhecimento dos profissionais de que a inclusão é um processo coletivo e deve envolver a todos, contudo, as contradições no sistema de ensino e na legislação que garantem o acesso à escola regular dessas crianças e as políticas do Ministério da Educação não facilitam as ações inclusivas, do ponto de vista dos profissionais. Ainda que considerem o engajamento e luta diária do professor na construção de espaços inclusivos, configurou-se, para esse grupo no terceiro encontro, a inclusão como uma forte questão política.

Desde a Constituição de 1988, várias outras leis foram promulgadas para garantir o acesso à escola das crianças com deficiências e também autistas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2011). Ao mesmo tempo, há outras prerrogativas avaliativas da educação nacional, como provas Brasil, exigência de quantitativo de matrícula e aprovações em detrimento da qualidade do ensino, que levam os profissionais a questionarem como oferecer um atendimento ao aluno deficiente que reconheça suas especificidades sendo que não lhe é permitido flexibilização no trabalho, tão pouco adaptar essas avaliações padronizadas, e também o grande número de alunos matriculados dificultando a atenção individualizada, o que para eles se configura em uma educação massificadora.

Pesquisa semelhante a essa, mas realizada com foco no ponto de vista dos profissionais que atuavam com único estudante com TEA, apontam para desafios semelhantes a esses. Barbosa (2018) por meio de uma pesquisa ação junto a duas professoras (da sala de aula e da sala de Atendimento Educacional Especializado), um profissional de apoio escolar e a coordenadora pedagógica, identificou que os profissionais eram favoráveis a inclusão escolar, mas enfrentavam desafios importantes, sendo uma estratégia a construção conjunta do Plano Educacional Individualizado. A autora destaca que as ações dos profissionais eram o maior entrave à inclusão, principalmente a falta de parceria entre eles. Limitação esta relacionada ao sistema econômico atual que dificulta a implementação de parcerias e planejamento coletivo. A carga horária dos professores, a não flexibilização da metodologia, a falta de planejamento que incluísse o aluno nas atividades escolares foram aspectos apontados por seu trabalho. Ainda que houvessem apontamentos de como agir, não havia quem o fizesse, revelando que para além das prescrições legais, é necessário haver ações de acompanhamento destes profissionais junto aos alunos (BARBOSA, 2018).

AVALIANDO O PROCESSO: TECENDO ESTRATÉGIAS E PLANEJANDO AÇÕES COLETIVAS

Foi realizada uma avaliação dos encontros pelo grupo e dados os encaminhamentos e planejamento das ações a serem seguidas. Os encaminhamentos estão organizados no Quadro 03.

Quadro 03: Encaminhamentos finais

Dimensões	Categorias
Intersetorialidade e atenção integral ao sujeito	Importância de estreitar a rede educação e saúde; Organizar encontros na semana de planejamento do ano letivo com os pais das crianças com autismo e profissionais que assistem a criança fora da escola para compreender suas dificuldades e potencialidades; Ter um profissional para conversar sobre os casos - assistente social, psicólogo ou mesmo um pai de uma criança autista para sensibilizar as outras famílias sobre o cuidado, limites e possibilidades de inclusão.
Planejamento coletivo e colaborativo	Ter um momento de planejamento em que o professor da sala regular se encontre com o professor da sala de recursos multifuncionais; Registro pelos professores da sala de recursos das estratégias de ensino aprendizagem de seu aluno para passar para o professor da sala regular; Melhorar a articulação entre Diretoria Regional de ensino e professores.
Integração de outros atores (família e universidade local)	Estreitar a comunicação com as famílias das crianças; Ampliar o diálogo com outros parceiros, como a universidade local, os gestores da Diretoria Regional de Ensino e a escola para promover debates e estratégias de inclusão.

Fonte: Análise do quarto encontro.

Diante dos encaminhamentos foram sinalizadas ações de caráter intersetorial e de atenção integral ao desenvolvimento do estudante com autismo, pensando em estratégias junto aos profissionais de saúde por exemplo, que trabalhem com estas crianças em outros espaços. O planejamento coletivo e um trabalho colaborativo também foi encaminhado, pensando na articulação tanto dos profissionais internos à escola como a rede de ensino e gestão externa. Por fim, a integração de outros atores como por meio da parceria com a universidade local no intuito de ampliar o debate e fomento à inclusão, bem como a aproximação real com os cuidadores das crianças fecharam as propostas do quarto encontro.

Por outro lado, também houve a manifestação da descrença diante das propostas por alguns participantes do grupo, considerando que seria necessário ter profissionais na escola (assistente social, psicólogo), pois contar com a rede de saúde do município, não se concretizaria. Também o descrédito das proposições por entender que não são todos os profissionais dentro da escola, mesmo professores, que assumem a proposta inclusiva.

Coletivamente avaliou-se que o grupo foi importante para redimensionar as ações e propostas dos gestores da Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino e ampliar as possibilidades reais de inclusão dos alunos com TEA. Ainda que se identifique os entraves e limites, os profissionais reconhecem a importância do trabalho compartilhado e coletivo para uma inclusão real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os objetivos propostos foram contemplados ao se identificar as concepções e práticas dos profissionais de uma escola de ensino fundamental sobre o autismo e desenvolver estratégias e ações de transformação dessa prática por meio da criação de grupos de reflexão.

Como limitação do estudo destaca-se a impossibilidade de acompanhar a execução das ações e avaliar sua eficácia, justificando-se pelo limite temporal estabelecido pela escola em que a pesquisa foi realizada. Contudo, acredita-se que a metodologia da pesquisa permitiu ir além da compreensão de uma realidade e provocar reflexões entre os atores envolvidos com a inclusão bem como sinalizar estratégias de ações entre os profissionais fomentando a busca pelo saber e a necessidade do trabalho colaborativo e coletivo.

No transcorrer dos quatro encontros realizados na escola, foi possível identificar as concepções sobre o autismo e como era vista a inclusão escolar destes alunos por parte dos profissionais da escola; identificar estratégias de ações individuais e coletivas bem como refletir sobre as contradições vividas no cotidiano da escola; e, por fim, traçar encaminhamentos e o planejamento coletivo diante da inclusão dos alunos com autismo.

A despeito das concepções e o processo de inclusão, estas são duas ideias que se relacionam e produzem reflexões importantes. A literatura evidencia que a concepção, compreensão do profissional diante da deficiência ou transtorno traz impactos nas relações e no processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente na inclusão escolar. No presente estudo, revelou-se o quanto o olhar dos profissionais ainda está preso no quadro clínico do aluno em detrimento da complexidade inclusiva que envolve também suas habilidades, seu entorno e o cotidiano escolar, além de questões políticas. Ainda que não houvesse nenhuma compreensão sobre o TEA, mas houvesse a clareza do processo inclusivo dentro de uma perspectiva coerente

com os ideais defendidos desde a década de 1990, reafirmados nas posteriores políticas e normativas educacionais que cercam a educação especial na perspectiva da inclusão, outro cenário e preocupações seriam reveladas. A concepção negativista apresentada em relação ao TEA aliada a uma compreensão equivocada de inclusão, mais próximo da integração escolar, desvelou um quadro pouco promissor ao aluno com TEA na presente pesquisa. Tal realidade foi provocada no processo de conscientização e reflexão realizado junto aos profissionais, que, dentro de suas possibilidades, pensaram em estratégias conjuntas para mudar esse cenário.

A pesquisa evidenciou a importância da atenção à família e da inclusão dos mesmos no cotidiano escolar, entendendo que são colaboradores potenciais para o planejamento e efetivação dos projetos individuais quanto ao aprendizado e desenvolvimento das crianças com autismo.

Destaca-se a necessidade formativa dos profissionais, pensando em sua capacitação e aprimoramento, não apenas quanto às temáticas das deficiências/transtornos, mas também quanto questões emocionais, tanto em relação ao seu processo de encontro com a diferença como em relação a sobrecarga depositada neles pelos cuidadores e instituição escolar.

Diante dessa realidade, estratégias individuais e coletivas foram pensadas para efetivar a inclusão dos alunos com TEA na escola. A necessidade de compreensão do sujeito em suas especificidades somada ao trabalho colaborativo e intersetorial foram pontos de destaque.

A pesquisa evidenciou também o entendimento da inclusão enquanto uma questão política, envolvendo questões macrossociais, complexas, que vão além das ações dos profissionais da escola. Tal aspecto, de como lidar com a contradição das políticas educacionais e suas normativas, responder as exigências do estado e dar conta da diversidade interna da escola revelam a necessidade de uma análise crítica das diretrizes legais e a implicação real da mesma na prática das escolas inclusivas.

Ainda que seja um caso particular em uma escola específica no debate sobre a inclusão de alunos autistas, os resultados desse estudo revelam uma realidade da inclusão escolar: limitada à sala de recursos, com profissionais desanimados e tensos diante das exigências e inflexibilidade do trabalho; de desafios constantes diante das contradições entre as políticas educacionais e a idealização de uma educação efetiva e inclusiva. Essas problemáticas ganharam maior dimensão que a própria representação sobre o autismo, que se limitou a déficits e prejuízos localizados na própria criança, justificando muitas vezes a falha inclusiva por elas próprias e não pelo sistema de ensino, sem vislumbrar ações de modificações no ambiente social e estrutural para que essas crianças possam estar com as demais na escola.

Acrescenta-se que deste trabalho emergem objetos de pesquisa para futuros estudos em relação a inclusão escolar e pessoas com transtorno do espectro autista. Espera-se que este estudo possa contribuir para implementação de novas ações e planejamento de políticas no âmbito municipal, estadual e federal voltadas à inclusão escolar de alunos dentro do espectro autista.

REFERÊNCIAS

ADURENS, F. D. L.; VIEIRA, C. M. Concepções de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124. 2018.

ARMSTRONG, T. Special Education and the Concept of Neurodiversity. *New Horizon for learning*. 2005. Disponível em <<http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/information/armstrong.htm>> Acessado em 02 de outubro de 2018.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977. 225 p.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990. 181 p.

BRASIL. *Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em 02 de junho de 2018.

BRASIL. *Decreto n. 7611, de 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acessado em 02 de junho de 2018.

CID-10. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10*: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas – Coord. Organiz. Mund. Da Saúde; trad. Dorgival Caetano. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 351 p.

DSM-IV-TR – *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2002. 880 p.

ELLIOT, J. *Pesquisa-Ação em Educação*. Madrid: Morata, 1997.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; PAULA, C. S. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FELDMAN, C. *Relatos sobre o autismo: um estudo sobre narrativas em primeira pessoa*. 96f. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. 2013.

LEMONS, E. L. M.; SALOMÃO, N. M. R.; AQUINO, F. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 3, p. 451-361, 2016.

LIMA, R.C. A construção histórica do autismo (1943-1983). *Ciências Humanas e Soc. Em Rev.* Rio de Janeiro, EDURJ, v.36, n.1, p.109-123, 2014.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *MANA*, v.14, n.2, p.477-509, 2008.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciênc. Saúde Coletiva*. v.14, n.1. Rio de Janeiro, 2009.

- PAULA, C.S.; RIBEIRO, S.H.B.; TEIXEIRA, M.C.T.V. Prevalência dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e Autismo. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A. *Transtornos do Espectro do autismo – TEA*. São Paulo: Memmon, 2011, p. 151-158.
- RODRIGUES, I.B.; MOREIRA, L.E.V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Psicologia: teoria e prática*, v.14, n.1, p.70-83, 2012.
- SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, v. 20, n.3, p. 173-183, 2015.
- SANTOS, M.A.; SANTOS, M.F.S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia e Sociedade*, v.24, n.2, p.364-372, 2012.
- SCHWARTZMAN, J.S. Autismo e outros transtornos do espectro autista. *Revista Autismo- Informação gerando Ação*, n. 0, ano 1, p. 4. 2010.
- SCHWARTZMAN, J.S. Transtorno do Espectro do Autismo: Conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A. *Transtornos do Espectro do autismo – TEA*. São Paulo: Memmon, 2011, p. 37-42.
- SILVA, A. K. B. B.; FONSECA, G. F.; BRITO, M. L. A. O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Textura*, Canoas, v. 20, n. 43, p. 05-19, 2018.
- SOUZA-MORATO, P.F. *Perfil funcional da comunicação e a adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico*. 230p. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- THIOLLENT, M. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. Ed. Atlas. São Paulo, 1997.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo,SP: Cortez, 2002.
- VARGAS, R. M.; SCHIMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 39, n. 2, p. 207-214, 2017.

Recebido em: 09 de abril de 2019
Modificado em: 25 de outubro de 2019
Aceito em: 11 de novembro de 2019