

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

ANNA CAROLINA CARDIAS

**As contribuições de professores e familiares de sujeitos com
Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.**

**Florianópolis
Dezembro/2016**

ANNA CAROLINA CARDIAS

**As contribuições de professores e familiares de sujeitos com
Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido
ao Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Helena
Michels.

**Florianópolis
Dezembro/2016**

Agradecimento

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me permitido chegar até esse momento, por ter me mantido forte em todas as vezes que pensei em desistir de tudo, por nunca ter me desamparado, desistido de mim.

Agradeço minha irmã Nanda (in memoriam) por todo tempo que passamos juntas, por nossas brigas, conselhos trocados, por ter sido minha irmã e ter me enchido de orgulho, por ter me mostrado qual o verdadeiro sentido da vida, apesar de que de uma forma tão dolorosa.

Agradeço ao meu irmão Jefferson, para mim será sempre "Jéio", por tanto me incentivar, se orgulhar de mim. Agradeço simplesmente por existir em minha vida.

Agradeço a minha cunhada Carine, por sempre torcer por mim, pelo amor, parceria, conselhos, apesar da pouca convivência entre nós.

Agradeço a minha mãe, por ter me criado sempre no caminho do bem e feito com que eu me transformasse na pessoa que sou hoje.

Agradeço ao meu amado tio Aldino, esse sim, com toda a certeza, o principal responsável por eu ter chegado até aqui; a pessoa que sempre me inspira, me motiva. Agradeço por sempre se orgulhar de mim, acreditar em mim (mais do que eu mesma), enxergar em mim alguém que eu mesma não enxergava. Se hoje cheguei até aqui, devo isso a esse homem, meu grande orgulho, motivador, ídolo.

Agradeço a Renata, minha parceira e melhor dupla de estágio, por não ter desistido de mim, pelos momentos que passamos juntas e por aqueles que ainda virão.

Agradeço as minhas colegas do CEI por aceitarem participar das entrevistas e à diretora por ter permitido a realização das mesmas.

Agradeço as minhas amigas que sempre me apoiaram, deram forças, incentivo em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis.

Agradeço a minha orientadora Professora Dra. Maria Helena Michels, por ter aceitado meu pedido de me orientar, agradecer a dedicação que teve comigo, a paciência, por ouvir meus desabafos e angústias, por me transmitir calma, e a certeza de que tudo daria certo. Á ela minha Eterna Gratidão e Admiração.

Resumo

No presente Trabalho de Conclusão de Curso tenho como objetivo compreender como se dá a relação entre instituição e família no processo educacional de uma criança autista na Educação Infantil. Para isso, iniciei realizando um levantamento bibliográfico em duas revistas especializadas em Educação Especial com o intuito de compreender o que as produções traziam a respeito da relação entre família/instituição de educação infantil. Também analisei documentos do município de São José e da instituição de educação infantil onde desenvolvi minha pesquisa, buscando melhor compreender o contexto desta relação família-escola. Por intermédio de questionários aplicados com as professoras e auxiliares de sala e entrevista semi-estruturada realizada com a mãe de uma criança autista, busquei compreender como elas entendem que se dá essa relação. Com minhas análises concluí que a proposta da Rede Municipal de São José apresenta como de grande importância participação da família, esta compreendida como parte integrante do ambiente da instituição. Para a instituição a família precisa sentir-se acolhida, cabendo à equipe do CEI proporcionar momentos que os envolvam estes sujeitos, buscando estreitar as relações visando o sucesso das crianças. Percebemos porém, que dos dois documentos aqui analisados (um da rede Municipal e outro da Instituição) não apresenta indicações sobre a relação família/instituição de crianças com deficiência ou diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista - TEA. Com os questionários respondidos pelas professoras/auxiliares e a entrevista com a mãe da criança com Transtorno do Espectro Autista - TAE pude concluir que a relação entre ambas as partes encontra-se em constante avanço, podendo haver uma melhor comunicação em alguns aspectos.

Palavras-chave: Família; Relação família-instituição; Educação Infantil; Educação Especial; Transtorno do Espectro Autista.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - *American Psychiatry Association*

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEB - Câmara de Educação Básica

CED – Centro de Ciências da Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
- Justificativa.....	09
- Objetivo Geral.....	10
- Objetivos Específicos.....	11
- Metodologia.....	11
- Levantamento Bibliográfico.....	12
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS INDICAÇÕES.....	16
2.1 A Educação Infantil.....	16
2.2 A Educação Especial.....	18
2.2.1 O Transtorno do Espectro Autista.....	23
2.3 A Relação entre Educação Infantil, Educação Especial e Família.....	24
3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ: ALGUMAS INDICAÇÕES.....	26
3.1 A Instituição “Centro de Educação Infantil Júlia Francisca dos Santos”.....	28
3.2 O processo Educacional de Lucas na instituição e a relação com a família..	32
3.2.1 Questionário com as profissionais.....	32
3.2.2 Entrevista com a mãe de Lucas.....	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES.....	45
Apêndice 1.....	45
Apêndice 2.....	47
Apêndice 3.....	49

1.INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa refere-se a uma temática que envolve a Educação, especificamente a Educação Infantil e tem por objetivo compreender a relação entre instituição e família no processo educacional de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, buscando perceber quais as possíveis contribuições dessa relação com o processo de desenvolvimento das crianças nesta faixa etária.

Compreende-se família como o "Núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária". (Dicionário Houaiss, 2009).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também chamado de autismo, é um Transtorno Global do Desenvolvimento. Segundo a Lei 12. 764/2012, sancionada pelo Governo Federal, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos,

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 (BRASIL, 2012).

Desta maneira, para efeitos desta lei, o autista é considerado pessoa com deficiência. Porém, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais –DSM-IV, o autismo infantil é classificado como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e é caracterizado por “um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades” (APA, 2002, p.98)

O manual DSM-V amplia o entendimento de autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA) trazendo as particularidades do espectro que são prejuízos perseverantes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem abarcar os interesses e os modelos de atividades, indícios que estão atuantes

desde o início da infância limitando e/ou prejudicando o funcionamento diário (APA, 2014, p. 94).

Segundo Decreto nº 7.611/2011 é dever do Estado “a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011). Também consta, na Lei 12.764/2012 (Artigo 2º, item VII) que é obrigação do Estado “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” (BRASIL, 2012).

Consta nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008),

que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2008, p. 01)

Por “educação de qualidade”, na perspectiva do AEE entende-se que se tenha a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Porém, compreende-se que educação de qualidade está alicerçada também, por outros determinantes: condições de trabalho, currículo, formação de professores, entre outros.

É tendo estas indicações legais que minha pesquisa tem como questão central perceber como se dá a relação instituição/família no processo educacional de uma criança com TEA na educação infantil uma vez que compreendo que a participação da família é de extrema importância para essa educação de qualidade. Tenho tal pressuposto a partir das experiências que vivenciei como auxiliar de sala na educação infantil, em duas redes de ensino (Florianópolis e São José).

JUSTIFICATIVA

O direcionamento dos meus estudos para esse tema se deu há alguns anos, mais precisamente no ano de 2008, quando ainda cursava o curso de Magistério em Foz do Iguaçu, em nível de Ensino Médio, e já sentia a necessidade de me aprofundar mais em temáticas relacionadas à educação especial.

A escolha pela temática se fortaleceu no segundo semestre de 2014, quando tive a oportunidade de conviver e trabalhar com uma criança com TEA na Educação Infantil, em uma Creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A inserção desta criança na instituição se deu de maneira conturbada, com o relacionamento entre professor/família de maneira pouca amistosa. Posteriormente, tive a possibilidade de vivenciar, com esta mesma criança e sua família sua permanência na instituição já com uma relação com uma comunicação entre família e instituição, com mútuo compromisso. Esse fato me fez questionar o que a relação entre família e instituição pode significar para a criança, para o seu desenvolvimento, relacionamento com as demais crianças.

Meu desejo veio a concretizar-se e tomar forma no segundo semestre de 2016. Tive a meu favor o fato de termos recebido na Instituição em que estou trabalhando atualmente uma criança com o diagnóstico de TEA. Diante disso, com o aval da direção e coordenação da unidade para que eu realizasse minha pesquisa no local, bem como a aceitação das professoras da sala em participar e colaborar com esta investigação, decidi investigar esta relação que tantas indagações me causava. Busquei então embasamentos teóricos a fim de compreender como se dá a relação entre instituição/família no processo educacional da criança autista na Educação Infantil, e quais as contribuições de ambos para esses sujeitos. Neste momento, já tinha como pressuposto que

Dois dos agentes de sociabilização mais importantes ao longo da vida do indivíduo são sem dúvida, a família e a escola" (DIAS, 1999 apud CRUZ, et al., 2010, p. 96). Como parceiros, a colaboração entre ambos é de extrema importância para o desenvolvimento harmonioso de qualquer criança (SILVA, 2007 apud CRUZ, et al., 2010, p. 96).

OBJETIVO GERAL

Compreender a relação entre instituição/família no processo educacional de uma criança com TEA na Educação Infantil;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a proposta da rede de ensino de São José para a relação instituição de educação infantil e família;
- Compreender como a instituição de educação infantil propõe a relação instituição/família;
- Analisar a proposta da instituição de educação infantil para a inserção de crianças com TEA e sua relação com a família;
- Perceber como se dá a inserção de uma criança com TEA na Educação infantil e suas relações entre família e instituição.

METODOLOGIA

Para iniciar meu trabalho realizei um levantamento bibliográfico em duas revistas especializadas em educação especial, quais sejam: Revista Brasileira de Educação Especial Revista de Educação Especial. Esse levantamento teve como objetivo encontrar produções relacionadas ao autismo (TEA), família e educação infantil, que me possibilitasse compreender o que as produções traziam a respeito da relação entre família/instituição de educação infantil.

Esta pesquisa foi realizada em uma creche do município de São José. Para melhor compreender o contexto e entender como Secretaria Municipal e CEI trabalham com a relação família/instituição tive a necessidade de realizar algumas análises de documental tanto da Secretaria como no CEI.

Tendo o CEI indicado a inserção de uma criança com diagnóstico de TEA e buscando perceber como os professores/auxiliares de sala e a família compreendiam essa relação, apliquei questionários com perguntas estruturadas para as professoras e auxiliares de sala, do grupo onde a criança com diagnóstico de TEA frequenta. Segundo Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, bem como junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas.

Nesse sentido, ao entregar o questionário para que fosse respondido pelas profissionais, lhes entreguei uma carta de apresentação de minha pesquisa.

Além disso, realizei entrevista semi-estruturada com a mãe da referida criança, buscando compreender como a família compreende essa relação. Essa entrevista foi gravada em áudio e, na sequência, transcrita. Segundo Lakatos e Marconi (2003), “a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto; também é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (Lakatos, Marconi, 2003, p. 195-196). A entrevista semi-estruturada caracteriza-se por ser aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente elaborado. Para Manzini (1990, apud Manzini, 2004, p. 2), “a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”, nela as informações podem aflorar de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A criança inserida nesta instituição e que foi foco de nossa análise será aqui chamada de Lucas. Ele tem atraso no desenvolvimento da linguagem e, dessa forma, comunica-se através de balbucios, gestos, expressões faciais e o choro, esse último principalmente quando é contrariado. Segundo a avaliação realizada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Lucas “demonstra ter uma audição seletiva, em determinados momentos não demonstrou interesse nos instrumentos guizo e tambor, bem como só executa o que lhe é solicitado quando é algo do seu interesse”. (Avaliação da Apae)

O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES

Este levantamento bibliográfico teve por objetivo encontrar produções, na área da Educação Especial, relacionados ao tema: relação instituição/família de crianças com TEA na Educação Infantil.

Para tanto realizei pesquisa em duas revistas da área que estão disponíveis, também, online: A revista Brasileira de Educação Especial, disponível em:

<http://www.scielo.br>, e a Revista de Educação Especial, disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/index>. Ambas foram acessadas entre os dias 14 e 26 do mês de setembro de 2016 e foram privilegiadas nesta investigação por serem as principais revistas da área da educação especial, com circulação nacional.

A Revista Brasileira de Educação Especial, publicada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), apresenta diversas produções sobre esta área. A busca nesta Revista foi restrita ao assunto relacionado à família e TEA/autismo. Assim, encontrei 25 artigos referentes ao tema. Destes, três artigos relacionam-se mais diretamente ao foco do nosso objeto de análise. Os demais (22 artigos) tratam de maneira geral do comportamento, alfabetização, inclusão, bem como estudos relacionados aos programas de intervenção utilizados para o ensino do aluno com TEA.

O artigo escrito por Lemos; Salomão e Agripino-Ramos (2014), intitulado “Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar” tem como objetivo analisar as interações sociais de crianças com espectro autista nos contextos de escolas regulares, considerando a mediação das professoras. Participaram do estudo 42 crianças, das quais quatro crianças têm o diagnóstico de espectro autista, entre três e cinco anos de idade e 4 professoras de duas escolas regulares particulares.

Os autores concluem que se faz necessário analisar as interações sociais nos contextos escolares, verificando a participação da criança autista, considerando a mediação dos professores e demais crianças. Destacam a importância da realização de estudos que possam subsidiar orientações a pais e profissionais, que considerem os comportamentos das crianças com autismo (TEA). Compreendendo que “os comportamentos das crianças com espectro autista podem ser influenciados considerando os contextos interativos, a mediação do adulto e, sobretudo, as particularidades de cada criança” (LEMOS; SALOMÃO e AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 127).

Já o artigo de Christovam e Cia (2013), que tem como título “O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais” teve como objetivo identificar a percepção dos participantes sobre a relação família-escola, considerando o processo de inclusão. Participaram do estudo 60 pais e 54 professores de crianças NEE, matriculados na pré-escola de uma cidade do interior

do Estado de São Paulo. Os participantes afirmaram que uma boa relação família-escola seria aquela em que comunicação fosse eficiente. No que diz respeito à promoção da relação, professores afirmam a necessidade da escola ser mais atrativa e pais entendem a necessidade desta oferecer orientações sobre como participar. Embora os participantes compreendam a importância de uma relação parental próxima, existem lacunas sobre a melhor forma de realizar esse envolvimento, indicando a necessidade de ações que promovam o envolvimento parental.

O artigo intitulado “Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil” de Brandão e Ferreira (2013) discute a importância da inclusão nas instituições de educação pré-escolar, os autores destacam alguns fatores que consideram fundamentais para uma plena inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação pré-escolar, sendo eles: Atitudes dos profissionais e das famílias; Relação dos pais com os prestadores de cuidados; Intervenção pedagógico-terapêutica; Adaptações dos contextos físicos.

Na Revista de Educação Especial, publicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) encontrei três artigos relacionados ao tema. Destes, somente um artigo estava diretamente relacionado ao tema em discussão em meu TCC. Os demais tratam da inclusão escolar e do processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

O artigo selecionado intitula-se “Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar” de Minatel e Matsukura (2015). O objetivo das autoras foi identificar, sob a ótica de famílias de crianças e adolescentes com TEA, as experiências no contexto escolar, vivenciadas pelos mesmos, junto a escolas regulares e especiais. Foram participantes do estudo 20 famílias de indivíduos com TEA. As percepções familiares das experiências no contexto educacional revelaram dificuldades e desafios, como a busca por uma escola que respondesse às expectativas parentais, a garantia da vaga e a garantia da inclusão e respeito aos direitos do filho enquanto pessoa em desenvolvimento e com necessidades a serem consideradas.

O que posso considerar sobre estas produções é que elas buscam mostrar o que muitas famílias enfrentam ao matricular seus filhos com deficiência em uma instituição, seja ela pública ou particular. Também apontam o despreparo de alguns profissionais que vêm a trabalhar com essas crianças com deficiência na educação infantil.

Algo que fica evidenciado nos artigos é a preocupação tanto da família como dos professores, de haver uma boa relação entre ambos, uma mútua colaboração e, principalmente, comunicação, visando o desempenho e sucesso dos alunos. Reforçam a ideia de que esta boa relação propicia à família estar mais envolvida nas atividades, tanto as de aprendizagem como as que ocorrem na escola e na comunidade.

As bases teóricas que são utilizadas por estes autores são principalmente de perspectiva Vygotskyana, como é o caso do artigo de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) que tem como objetivo a interação social. Também é apresentada a teoria comportamental como base no trabalho das autoras Cia e Christovam (2013) que apresentam em seus estudos a psicologia do Desenvolvimento Humano e os comportamentos infantil, adulto e do idoso.

Organização do TCC

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está organizado em quatro partes.

Na primeira parte intitulada “introdução”, apresento a temática da pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a justificativa e o levantamento bibliográfico.

Na parte 2 “A Educação Infantil e a Educação Especial: Algumas Indicações” apresento reflexões referentes à educação infantil e educação especial onde busco apresentar, brevemente, a história e a legislação da educação infantil e da educação especial, bem como sobre o TEA e a relação entre educação infantil, educação especial e família.

Na parte 3 intitulada “A Rede Municipal de Ensino de São José: Algumas Indicações” trago algumas indicações sobre a Rede Municipal de Ensino do município de São José e a Instituição de Educação Infantil onde realizei minha pesquisa. Também são apresentados os questionários realizados com as profissionais da unidade e a entrevista com a mãe de uma criança com TEA.

Na parte 4 apresento as considerações finais desta pesquisa, onde busco apresentar algumas análises elaboradas a partir dos dados obtidos por esta investigação.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS INDICAÇÕES

Buscando compreender parte da Educação busco na sessão deste TCC apresentar algumas indicações sobre a Educação Infantil e a Educação Especial, procurando compreender estes dois universos da educação. Tal compreensão se faz necessário, pois esta pesquisa se dá na Educação Infantil com um sujeito da Educação Especial.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi a partir da segunda metade do século XIX que as instituições pré-escolares foram se propagando internacionalmente. No Brasil, durante as duas décadas iniciais do século XX foi que implantaram as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas. Nesse período, as instituições recebiam não só os filhos dos trabalhadores, mas também crianças abandonadas e em situações de risco.

Para Kuhlmann Jr (2007, apud SILVA, 2016) na realidade institucional do nosso país, houve uma dicotomia entre creche e pré-escola: enquanto a creche atendia crianças pobres numa perspectiva assistencialista, a pré-escola atendia os filhos da elite e teria um caráter educacional.

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a Educação Infantil passa a ser responsabilidade do Estado e um direito da criança (Artigo 208, inciso IV). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) “estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação” (BRASIL, 1998, p. 11).

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA, (Brasil,1990), em seu Art 4º.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Já as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2010), indica que a educação infantil é 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 (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse sentido, é dever do Estado a garantia da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Porém, a creche não é obrigatória. Hoje a pré-escola é que se constituiu como obrigatória, a partir de 4 anos.

Segundo Rocha (2003), a educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família. Para isso é necessário que a unidade educativa se oriente tendo como base o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento desenvolvido pela instituição juntamente com a colaboração da comunidade escolar.

O referido documento deve respeitar os seguintes princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010):

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, 2010, p.16)

Dessa maneira, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento por meio da ampliação das experiências; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens; ampliem a confiança e participação nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia, bem como incentivar a curiosidade, exploração; possibilitar vivências éticas com outras crianças e grupos culturais; (BRASIL, 2010, p. 25-26).

Sendo a educação especial uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, julgo importante analisar a educação especial no sentido de compreendê-la nesta etapa da educação básica.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

As primeiras instituições para crianças com deficiência surgiram na segunda metade do século XVIII em Paris, voltadas principalmente a atender crianças cegas e surdas. Tinham em comum, com os hospícios, o fato de se constituírem como internato, no entanto, com duas características distintas: a primeira era a de conter uma perspectiva de recuperação, de procurarem desenvolver alguma habilidade ou competência prejudicada pela deficiência, tendo em vista que alguns cegos e surdos exerciam atividades com sucesso. E a segunda era o fato de que nem todos necessitavam permanecer em regime de internato. Aqueles que tinham possibilidade podiam frequentar em regime aberto. Aqui o que definia essa condição eram as condições econômicas e culturais da família.

Segundo Bueno (1997), o surgimento dessas instituições preencheu três funções fundamentais, que permanecem até os dias de hoje:

- * O de proporcionar a crianças com evidentes alterações, tais como a surdez e a cegueira, acesso à cultura socialmente valorizada bem como de propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades necessárias a uma vida relativamente útil;
- * O de contribuir para a separação e segregação dos *divergentes*, dos que atrapalhavam a nova ordem social e necessitavam ser enquadrados, de alguma forma, às suas exigências. Esse processo atingiu fundamentalmente os deficientes das camadas populares, já que os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres – marca muito mais significativa que a deficiência –, apesar de sofrerem limitações e preconceitos gerados pela mesma, podiam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza socialmente produzida;
- * O de conformação das subjetividades sobre os sujeitos que a ela se incorporam, através das práticas institucionais, como a internação, a auto-suficiência institucional em relação ao meio social e a incorporação de funções como o trabalho em oficinas segregadas. (BUENO, 1997, p. 171).

No Brasil, as primeiras instituições de educação especial surgem no início da segunda metade do século XIX. Sua trajetória pouco se difere da dos países europeus,

ocorrendo apenas um pequeno atraso em relação a algumas práticas. Segundo Bueno (1997), três momentos marcaram essa trajetória histórica da educação especial no país pós-revolução industrial: “1) o da criação de instituições de internação; 2) o da disseminação do atendimento, com conflito entre as instituições de internação e a escola diária; 3) A integração do deficiente na rede regular de ensino [...]” (BUENO, 1997, p.173, 174).

Jannuzzi (2004) ao retratar alguns modos de pensar a educação para os deficientes no Brasil, desde a época colonial até o início do século XXI, ressalta três: “centrada apenas na deficiência”, “as que enfatizam: ora o contexto, em que a educação visa somente à preparação para ocupar lugares no mercado de trabalho existente; ora a educação, que passa a ser a redentora da realidade” e “A educação como mediação”.

O primeiro modo a autora divide em concepção médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2004). Na concepção médico-pedagógica dava-se enfoque à deficiência, ao que faltava. Muitos deficientes eram abandonados ou recolhidos nas Santas Casas, onde se havia a preocupação em dar-lhes abrigo e comida, alguns recebiam instrução, junto com os considerados normais, e mais tarde encaminhados para outras instâncias. Posteriormente houve um maior envolvimento de profissionais como médicos e outros ligados à saúde onde tinham como característica orientar a parte pedagógica.

Com o avanço da psicologia, percebe-se a mudança de atuação, a penetração de teorias de aprendizagem psicológicas que passam a influenciar fortemente a educação, seja a regular, seja a relacionada aos deficientes. É a época do movimento conhecido como Escola Nova, “que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino” (JANNUZZI, 2004, p.12).

No segundo modo, que trata-se de “contexto e educação”, autora expõe a idéia da educação como redentora, a solucionadora dos problemas sociais, num otimismo pedagógico. Bem como vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país, pela educação, formar o aluno para os postos de trabalho existentes. Coloca-se a escola como produtora de “recursos humanos”, ou seja, mão de obra. Aqui as pessoas com deficiência são “recrutadas” como exercito de reservas.

Já nas décadas de 1960-1970 surge o princípio da normatização, que tinha como objetivo criar condições de vida para a pessoa com deficiência semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive. Ou seja, não significa tornar a pessoa normal, mas que sejam oferecidas a elas condições de vida idênticas às das outras pessoas. Importante lembrar que desde a década de 1950 os deficientes já fazem um movimento em participar de discussões acerca de seus problemas, e embora as primeiras instituições datam da década de 1950, apenas na década de 1980 foi que o movimento das pessoas com deficiência tornou-se mais forte. Essa época foi muito significativa, onde surgiram diversas entidades, organizações, e aos poucos esses movimentos foram se integrando internacionalmente.

Na sequência deste movimento de integração, Jannuzzi (2004) aponta para o movimento de inclusão, que, segundo ela, “embora seja uma proposta que esteja centrada no pedagógico, muda o eixo do seu enfoque, responsabilizando a agência educativa. A educação é pensada como uma contribuição essencial para a transformação social” (JANNUZZI, 2004, p. 20).

Por fim, a autora indica a “Educação como Mediação” como possibilidade de avançarmos para uma sociedade mais justa (JANNUZZI, 2004). Segundo ela, os estudos iniciados principalmente a partir dos anos de 1980, mostram a educação como parte da organização social. Nessa concepção cabe aos profissionais em geral manterem-se atentos às dificuldades de cada um dos alunos, procurando a partir dos conhecimentos já adquiridos ao longo dos anos ensiná-los. Observa-se “que aqui se defende o direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desses progressos para todos. A modificação desejada, reivindicada, não é só da escola ou do sistema de ensino, mas, sobretudo da organização social injusta” (JANNUZZI, 2004, apud SILVA, 2016).

Segundo o ECA, em seu Artigo 23:

1. Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.
2. Os Estados Partes reconhecem o direito de a criança deficiente receber cuidados especiais e, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a

prestação da assistência solicitada que seja adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados. 3. Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 2 do presente Artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidam da criança, e visará a assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento cultural e espiritual. 4. Os Estados Partes promoverão, com espírito de cooperação internacional, um intercâmbio adequado de informações nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, inclusive a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essa informação a fim de que os Estados Partes possam aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, serão levadas especialmente em conta as necessidades dos países em desenvolvimento.

Hoje, com a Lei 9.394/96 (LDBEN), a Educação Especial passou a ser reconhecida como uma modalidade da educação escolar, e “organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva”. (BRASIL, 2001). Essa legislação assegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 4º, III).

A educação especial deve ocorrer em todas as instituições de ensino públicas e privadas, com base nos princípios da educação inclusiva, “de modo a propiciar ao aluno o pleno desenvolvimento de suas potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais”. Portanto, além da matrícula, essas instituições devem assegurar condições para o sucesso desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 41).

Segundo consta no documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, tradicionalmente a educação especial tem sido concebida como destinada aos alunos com deficiências mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2001, p. 43).

No entanto, com a adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais”, afirma-se o compromisso com uma abordagem que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão a educação especial passa a abranger “não somente as dificuldades de aprendizagem que se relaciona com limitações, deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica” (BRASIL, 2001, p. 44).

A Lei 5.692/71 tornou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos. Esse período foi decisivo para o início da formatação da Educação Especial como uma política de estado, também nessa época criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação passa a ser apresentada como um Direito Social, nesse sentido, a política educacional passa a ser uma política pública de caráter universal, isso gerou mudanças no sistema de ensino. Nesse período inicia-se a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva (KASSAR, 2011, p. 46-47), e é quando o país adota uma política de universalização de escolaridade no Ensino Fundamental. Também nesse período as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores. (KASSAR, 2011, p. 50)

Faz parte do discurso em pauta nos documentos que difundem a Educação Inclusiva no Brasil, desde a década de 1990, a proposição da Declaração de Salamanca (1994), que diz que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (Unesco, 1994). Entendo que haja uma brecha nessa proposição, pois ao mencionar “sempre que possível” pode-se haver um entendimento por parte dos órgãos educacionais de que em determinados casos isso não seja possível.

A autora (KASSAR, 2011) conclui o artigo ressaltando que “há um jogo de forças para o estabelecimento de ações”, trazendo como exemplo, um ofício oriundo da Procuradoria da República do Distrito Federal enviado ao Ministro de Estado da Educação, que tinha por objeto a educação inclusiva. No ofício consta que

[...] tais documentos exarados pela Câmara de Educação Básica (CEB) apesar de corretos em suas considerações iniciais, apesar da defesa da educação inclusiva independentemente de raça, classe, gênero, sexo ou características individuais, ao definirem as políticas

relativas ao atendimento especializado na rede regular, contrariam os princípios da igualdade e da não-discriminação ao admitirem currículos adaptados em escolas e salas especiais e conseqüentemente certos portadores de deficiência poderão ficar à margem do ensino regular, o que não atende aos mandamentos constitucionais (MEC/CNE/ CEB, 2002, apud, KASSAR, 2011).

A adoção de tais ações causou diferentes reações na sociedade. De um lado o grupo que apoia as instituições especializadas apontam para a precariedade da implantação do sistema inclusivo, que é “formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum” (Kassar, 2011, p. 53). Do outro lado, representantes do movimento de inclusão que defendem a política de educação inclusiva implantada pelo Ministério da Educação.

Essa movimentação mostra a luta pelos direitos dos deficientes no Brasil, bem como a luta pela elaboração de políticas públicas.

2.2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) também chamado de autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento. Caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. (APA, 2014, p. 72).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis. Os primeiros sintomas geralmente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns. (APA, 2014, p.97)

Segundo consta na Lei 12.764/2012, para todos os efeitos legais, a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) é considerada pessoa com deficiência. Diante disso, entre os seus direitos estão: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b)

o atendimento multiprofissional; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; (Lei 12.764/2012, art. 3º, item III). Porém, é importante salientar que o diagnóstico do autismo continua sendo o de TGD e não de deficiência. Este último só é assim reconhecido para efeitos de benefícios sociais.

2.3 A Relação entre Educação Infantil, Educação Especial e Família

Segundo Brandão e Ferreira (2013), a inclusão apresenta inúmeras vantagens, tanto para crianças com necessidades especiais e respectivas famílias como para as crianças com desenvolvimento “dito normal” e suas famílias. Os autores apresentam uma tabela desenvolvida por Wolery e Wilbers (1994), baseada em resultados de trabalhos de investigação que apresentam tais benefícios. Dentre eles destaco como exemplo, o intitulado “Famílias de crianças com deficiências”. Nele os autores citam como vantagem da inclusão para essas famílias o fato de que:

Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal. Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo. (WOLERY e WILBERS, 1994, apud BRANDÃO e FERREIRA, 2013, p. 489).

No entanto, percebemos que nem sempre é assim, pois muitas famílias acabam deparando-se com algumas dificuldades, como a falta de preparo das instituições em receber a criança, preconceito e exclusão por parte dos demais alunos, e até mesmo equipe escolar que por vezes nega-se a aceitar a criança, alegando inúmeros motivos. Esse fato pode ser percebido no relato de uma mãe que participou de entrevista na pesquisa de Minatel e Matsukura (2015), cujo objetivo era identificar sob a ótica das famílias experiências vivenciadas na inserção de seus filhos na rede regular e especial, conforme segue:

Eu pesquisei escola normal pra ele, mas nenhuma se adequou, até tentei colocar ele numa particular, que falaram que atendia criança especial, mas não deu, foram alguns meses e foi terrível, a professora falava que ele batia nela e ele não batia em ninguém, ele só ficava andando pela escola, não colocavam ele dentro da classe. Então teve umas coisas ridículas assim. Não podia colocar criança com fralda na escola pública, e ele usava fralda. Particular, nenhuma dava certo, umas não pegavam, as que pegavam tinham diferença com preço, se faz diferença logo no preço o que não vai fazer com meu filho! Acho que as escolas regulares não tem o preparo, a criança autista ela precisa estar numa sala com no máximo 4 alunos com atenção

individualizada e nenhuma escola oferece isso. (MINATEL e MATSUKURA, 2015, p. 435).

Pudemos perceber que mesmo quando a família está disposta, em alguns casos esbarra em situações parecidas com a do relato acima. Ainda sabe-se da recusa da vaga, que vai além da ausência de vaga, mesmo tendo legislação que define a obrigatoriedade de matrícula de qualquer criança de 4 a 17 anos. Essa recusa envolve: “a discriminação e desrespeito; a ausência da garantia de direitos dos alunos e suas famílias, o modo como se estabelecem e ocorrem as relações entre os envolvidos (professor – aluno – família); e a desinformação acerca das possibilidades” (MINATEL e MATSUKURA, 2015, p. 435-436).

As autoras citadas anteriormente mencionam um estudo realizado por Pimentel (2013), que difere dos resultados obtidos por elas. Nesta outra pesquisa observaram que a grande maioria das crianças permaneciam por mais tempo nas instituições. As autoras justificam que “tal resultado pode ter se dado por questões de especificidades regionais e municipais. Bem como por ter sido realizada na capital do Estado, onde é possível melhores possibilidades de serviços, bem como uma cultura de mobilização da população em geral e de protagonismo das famílias especificamente” (MINATEL e MATSUKURA, 2015, p. 435).

Faz-se necessário conhecer as famílias, nesse sentido Lopes e Guimarães (2008) afirmam que “conhecer as famílias e se deixar conhecer implica numa atitude de abertura da instituição para as famílias, reconhecendo-as como importantes e bem-vindas para o processo educativo da criança”. No entanto, observa-se que apesar de admitirem a importância da relação família/instituição, “os profissionais ora sentem-se desconfortáveis com a presença da família, ora sua ausência é tida como transferência de papéis da família para os educadores” (LOPES e GUIMARÃES, 2008, p. 12443).

Segundo Oliveira (2002, apud Lopes e Guimarães, 2008), “a formação inicial dos profissionais de Educação Infantil tem sido apontada como fonte de obstáculos para uma produtiva relação entre instituição educacional e família”. Nesse sentido se faz necessário pensar sobre o preparo dos profissionais para virem a trabalhar com as famílias, pois para os seguintes autores (Glat, 1996; Dessen, & Polonia, 2005, 2007; Ferreira, & Marturano, 2002; Silveira, & Neves, 2006, apud Maturana e Cia, 2015) “a relação família-escola é apontada como um importante fator de influência no processo

de inclusão, uma vez que traz implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e está diretamente relacionada ao sucesso escolar”.

3. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ: ALGUMAS INDICAÇÕES

O município de São José localiza-se na região da Grande Florianópolis, é o quarto mais antigo de Santa Catarina, foi colonizado em 26 de outubro de 1750 por 182 casais açorianos. Segundo dados do IBGE (2010), possui uma população total de 209.804 habitantes.

A rede municipal de ensino de São José organiza-se em: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Escolas profissionais e Ensino Superior. Conforme fontes datadas do ano de 2015 (SITE PMSJ, 2015), o município conta com 32 Centros de Educação Infantil (CEIs) que atendem 4.395 crianças, em lista atualizada em 05/08/2016 na página do município, constam 34 CEIs que atendem 5.038 crianças. (SITE PMSJ, 2016); 23 Centros Educacionais que atendem 10.930 alunos de Ensino Fundamental; O EJA atende a 1.843 alunos em 10 pólos e as Escolas Profissionais contam com 4.400 alunos.

Segundo consta na Proposta Curricular do Município de São José (SÃO JOSÉ, 2000), esta foi elaborada no ano de 2000, a partir de uma organização metodológica que teve início com o aprofundamento da concepção filosófica e social da educação, bem como através de seminários específicos para representantes de cada área da educação. A partir das discussões, os grupos específicos por área, organizaram-se em torno dos estudos e reflexões.

No que diz respeito à Educação Infantil, o documento é resultado de um processo de discussão com representantes dos Centros de Educação Infantil, bem como equipe técnico-pedagógica, que teve como objetivo iniciar um processo de construção das diretrizes e ações pedagógicas para as instituições de Educação Infantil do município (SÃO JOSÉ, 2000).

A Proposta Curricular do Município (SÃO JOSÉ, 2000) indica as Diretrizes para a Educação Infantil Nacional como base legal para a elaboração da proposta desta rede e as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar alguns fundamentos norteadores, dentre eles destaco alguns que se relacionam com o objetivo de minha análise “Relação Instituição/Família”:

II – As Instituições de Educação Infantil, ao definir suas Propostas Pedagógicas, deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal **de alunos, suas famílias**, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

VI - As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por **educadores** com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, assim como **familiares** das crianças.

VII – O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir da liderança responsável e de qualidade, deve **garantir direitos básicos de crianças e suas famílias** à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 130) (grifo nosso).

Nos três itens explicita-se a importância que deve se dar não somente às crianças, mas também à família, como parte integrante do ambiente escolar.

O documento ressalta a relevância destas instituições que vêm se constituindo como um espaço de educação coletiva no mundo contemporâneo. (SÃO JOSÉ, 2000) “Se, em outros tempos, cabia à família cuidar de seus filhos pequenos e inseri-los no universo da cultura, hoje, com a inserção cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, parece ser a instituição que, cada vez mais, partilha com a família esta tarefa”. (SÃO JOSÉ, 2000, p.132) Desse modo, a responsabilidade social pela criança não é apenas da família.

A Proposta Curricular do Município de São José (2000) também aponta para o respeito e dignidade das crianças. Nesse sentido, apresenta que “para que se possa atingir um grau mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças no espaço educativo, onde elas vivem todos os dias uma boa parte de sua infância, é necessário que tanto a instituição de educação infantil como a família tenham clareza dos seus papéis/especificidades perante a função de complementaridade na educação da criança”. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 133)

Consta desta Proposta que devemos entender a instituição de Educação Infantil não como um equipamento de favor, mas sim reconhecê-la como direito social que tem como tarefa compartilhar com as famílias a função de educação e cuidado das crianças pequenas, lembrando sempre que uma está articulada com a outra. (SÃO JOSÉ, 2000)

Finalizando a parte que diz respeito à relação instituição/família o referido documento afirma que

Tanto os educadores da creche e da pré-escola como as famílias precisam compreender que se complementam e se co-responsabilizam nas funções de cuidado e educação, resultando, assim, em mais segurança para ambos, amenizando a dissociação e descontinuidade entre estes contextos (a família e a instituição). Assim, é importante perceber que a criança pertence, ao mesmo tempo, a estes dois mundos, vivendo sua história de socialização. (SÃO JOSÉ, 2000, p.133)

Podemos perceber que a proposta dá grande importância para a família como parte integrante do ambiente da instituição, ressaltando que hoje em dia instituição e família compartilham a função de cuidar e educar as crianças pequenas, estando uma articulada à outra. Há uma preocupação em fazer com que haja essa relação entre ambas as partes, no entanto, percebemos que a proposta não nos apresenta nada em relação às crianças com deficiência ou diagnóstico de autismo.

3.1 A INSTITUIÇÃO “CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL JÚLIA FRANCISCA DOS SANTOS”

O Centro de Educação Infantil (CEI) Júlia Francisca dos Santos localiza-se no bairro Forquilha, no município de São José e foi inaugurado no dia 26/02/2015. O nome da unidade é uma homenagem à Júlia Francisca dos Santos, esposa de Arthur Mariano, morador antigo da comunidade.

A unidade atende 180 crianças com idades entre quatro meses a seis anos de idade, dentre essas uma criança com síndrome de Down e uma com parecer diagnóstico de quadro compatível com TEA. Tem em seu quadro de funcionários 16 auxiliares de sala, 16 professoras de Educação Infantil, 2 auxiliares de ensino de Educação Especial,

2 professores de Educação Física, 4 auxiliares de ensino, além da diretora e coordenadora pedagógica.

Sua localização atende principalmente os moradores do bairro Forquilha, bem como crianças que os pais e/ou responsáveis não moram no bairro, mas trabalham no mesmo, mediante comprovação. A região que o CEI atende é em grande maioria de periferia, empobrecidos, como é o caso, por exemplo, do Loteamento Benjamim que fica nas proximidades do CEI, e os moradores sofrem constantemente com a falta de água e energia elétrica.

Para o ano de 2017 a prefeitura de São José realizou algumas mudanças em relação a novas matrículas na Educação Infantil. A solicitação de vaga obedecerá alguns requisitos:

I – Crianças que residem na comunidade pelo menos há um ano.

Também serão aceitas crianças que residam no município, porém que não possuam em seu bairro Centro de Educação Infantil, que atendam a idade solicitada. (comprovar através de documento a residência com data igual ou superior há 1 ano – fatura de água, energia elétrica, contrato de aluguel ou ainda declaração do agente de saúde ou da assistente social da PMSJ).

II – Famílias que recebam até três salários mínimos.

(Observar o valor líquido do comprovante de trabalho. Não será considerado: hora extra, abono salarial, férias ou outra vantagem temporária). (SÃO JOSÉ, 2016).

Em relação à instituição/família” a Proposta Político Pedagógica (PPP) da instituição apresenta algumas indicações que poderão nos auxiliar nas análises desta temática. Uma das vezes que aparece a relação instituição/família, refere-se a “avaliação”. No documento consta que a mesma acontecerá com atendimento agendado para cada família, “estabelecendo um diálogo e parceria em prol do desenvolvimento da mesma”, pois, “a documentação pedagógica assume um papel de aproximar educandos, educadores e família em meio ao cotidiano vivenciado na instituição, sendo o ponto de chegada e de partida para novas ações”. (SÃO JOSÉ, 2016, p.16)

Já no item “Adaptação, inserção, acolhida...”, constituinte do PPP da instituição, esse momento é um período rico em encontros, onde se percebe a necessidade de um planejamento que envolva não só a criança, mas também a sua família, os professores e todos os profissionais do CEI. Pois, “é importante que a família se sinta acolhida para

que possa transmitir à criança segurança necessária para que a sua adaptação seja de forma agradável e tranquila”. (SÃO JOSÉ, 2016, p.18)

O documento também apresenta que no ano de 2016, cada grupo de profissionais pensou esse momento da forma como achou melhor para receber as crianças, onde conversaram com as famílias a respeito da criança e de como seria sua inserção/acolhida/adaptação, diante da observação da especificidade de cada criança. Diante de alguns entraves, por exemplo, a recusa de alguns pais em realizar o processo de adaptação, deixa-se explícito que “a instituição como um todo deve ter bem claro as atitudes a serem tomadas para que seja respeitada a criança, antes de ser feita a vontade dos adultos”. (SÃO JOSÉ, 2016, p.19)

Outro item no PPP que nos parece importante é a relação instituição/família é a “Importância da família no CEI”. Neste item indica-se que:

A família e a importância das experiências na primeira infância e acreditando ser a educação um direito da criança, e a comunidade precisam encontrar, através do Projeto Político Pedagógico, um espaço para apresentar suas necessidades e desejos em relação ao CEI, para ouvir da instituição suas necessidades e desejos em relação ao acompanhamento e envolvimento das famílias e das crianças. (SÃO JOSÉ, 2016, p.19)

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico tem como objetivo contribuir na reflexão sobre a importância da participação e do diálogo de toda comunidade interna e externa do CEI, a fim de “influenciar ações voltadas para a participação efetiva da família de forma significativa no sucesso de seu desenvolvimento, aprendizado, e principalmente, de seus filhos que dela participam”. (SÃO JOSÉ, 2016, p. 19)

O documento afirma que, na sociedade atual não se pode ignorar a importância da família na participação do desenvolvimento, pois “a criança antes de estar inserida no ambiente escolar, ela transporta um convívio familiar e que tais instituições devem estar comprometidas em suas distintas funções” (SÃO JOSÉ, 2016, p.20). Conclui dizendo que educar a criança e prepará-la para a convivência social é o que preconiza a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 ao se referir ao direito à educação.

Nesse sentido, é determinante que haja uma estreita parceria entre família e instituição visando a aprendizagem das crianças, pois compreende-se que: “A aproximação das famílias com a instituição, sabendo os mesmos conduzirem tal

aproximação de maneira consciente e efetiva, podendo os pais estarem envolvidos de diferentes maneiras, cabendo à instituição proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento”. (SÃO JOSÉ, 2016, p. 20).

Segundo o documento (SÃO JOSÉ, 2016), as crianças precisam sentir que pertencem a uma família, pois a mesma é o alicerce de qualquer ser, e é nela que a criança se espelha e funda conceitos sociais e culturais. Defende que “na creche também se podem construir laços familiares através do apoio moral, do afeto e trocas de vivências, família e comunidade, todos fazendo parte de um mesmo contexto social”. (SÃO JOSE, 2016, p. 20)

Para este CEI, então, a instituição e a família estão ligadas à educação e ao desenvolvimento das crianças e o conhecimento passa a ser fruto de construção coletiva em que todos aprendem e ensinam.

Em relação à tarefa da instituição, o PPP cita MARCHESI (2004) que diz que “a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições”, e no entendimento da instituição “a família é a instituição que mais perto se encontra da escola”. (MARCHESI apud SÃO JOSÉ, 2016, p.21).

Considerando que família e escola buscam atingir os mesmos objetivos e devem ambas, comungar dos mesmos ideais para que possam vir a superar dificuldades e conflitos que diariamente angustiam os profissionais da instituição, bem como alunos e famílias (São José, 2000) o PPP é finalizado.

Podemos considerar então, que para esta instituição a família precisa sentir-se acolhida, e para isso cabe à equipe do CEI proporcionar momentos que os envolvam, buscando estreitar as relações visando o sucesso das crianças, não esquecendo que ambas buscam atingir o mesmo objetivo.

Cabe ressaltar que no documento não há referências às crianças com deficiências ou diagnóstico de TEA, bem como referente à Educação Especial.

3.2 Processo educacional de Lucas na instituição e a relação com a família

Como parte integrante do meu TCC, e buscando melhor compreender como tem ocorrido o processo educacional de Lucas na educação infantil e a relação família-instituição, apliquei um questionário com as professoras e auxiliares de sala do grupo.¹ Participaram das entrevistas duas professoras e duas auxiliares de sala, sendo uma professora e uma auxiliar de cada turno.

Também realizei entrevista semi-estruturada com a mãe de Lucas no dia 03/11 as 12 h.²

3.2.1 Questionário com as profissionais

Na sala em questão há 16 crianças no período da manhã e 17 crianças no período da tarde, com idades entre 2 e 3 anos.

Tanto as professoras como as auxiliares reconhecem a criança como autista (utilizam essa nomenclatura e não TEA). Segundo questionário aplicado, estas profissionais relatam algumas situações que entendem ser características do TEA como, por exemplo, atraso na fala, manter-se pouco tempo na roda com as demais crianças, pouca interação, dificuldade em manter o foco em algo por muito tempo.

Quando questionadas sobre se as atividades realizadas com Lucas eram específicas, as professoras afirmam que não realizam atividades específicas. Indicam que o planejamento é o mesmo para toda a turma. No relato de uma das professoras ela diz entender que se houvesse um planejamento diferenciado, ele não estaria sendo incluído, mas sim, excluído. Outra professora afirma que não fazer nada separado em relação aos demais e que propõe as mesmas “coisas” para todos. Ao mesmo tempo ressalta que não força Lucas a realizar as atividades propostas, caso ele não queira realizar.

¹ Questionário consta no Apêndice 1

² Roteiro da entrevista: Apêndice 2

Todas as profissionais entrevistadas mencionam o fato de não receberem orientação da instituição em relação ao trabalho a ser realizado com essa criança. Fica evidenciado em suas falas o quanto sentem por não ter um apoio, alguém que pudesse lhes dar uma ajuda como, por exemplo, ao ser perguntada sobre os desafios que considera encontrar com o processo educacional de Lucas, uma das professoras afirma:

“A falta de um segundo professor, pois em muitos momentos ele precisa de uma atenção extra e até estímulos. E com uma turma com 16 crianças é difícil apenas uma professora e uma auxiliar dar atenção apenas para a criança. Muitas vezes me sinto frustrada por não conseguir estimulá-lo mais, devido à quantidade de crianças. Se ele tivesse um segundo professor, hoje já poderia estar bem mais desenvolvido, é uma criança muito esperta e pega as coisas com facilidade”. (RELATO DA PROFESSORA A)

Foi relatada no questionário por uma das auxiliares que houve a ida de dois especialistas de Educação Especial à unidade para observar Lucas. Com esta observação as especialistas chegaram à conclusão de que não há necessidade de um outro profissional de apoio para o atendimento desta criança em sala. Mesmo assim, foi relatado no questionário pelas profissionais do período matutino que houve um pedido por parte da instituição de um segundo professor para a sala. Porém, este pedido foi indeferido pela prefeitura com a justificativa de que conforme a observação das especialistas, Lucas “[...] está no mesmo nível de desenvolvimento em relação às demais crianças. É um aluno que apresenta uma boa funcionalidade, não necessitando, neste momento, de contratação de um Auxiliar de Educação Especial.” (DOCUMENTO ENVIADO PELA PREFEITURA).

Quando questionadas sobre a relação de Lucas com as demais crianças, as professoras foram unânimes em afirmar que esta relação continua em constante construção. Indicam que já houveram avanços e que hoje interagem melhor e brincam. As professoras ressaltam, porém, que no início havia muito receio por parte das crianças em brincar com Lucas, pois ele batia, empurrava e cuspiam nas demais crianças. Essas ações de Lucas provocavam medo nas crianças que se esquivavam de brincar com ele. Hoje, após intervenções das professoras, ele já interage melhor com as crianças, como podemos observar na fala de uma das professoras: “Aos poucos estamos trabalhando isso com ele e, diariamente já demonstra progresso em se relacionar com algumas crianças. É participativo e vem criando a cada dia mais, um vínculo com seus colegas,

dentro de suas limitações” (ENTREVISTA PROFESSORA B). Ainda existem situações em que ele cospe e empurra, mas segundo as professoras, essas atitudes vêm diminuindo ao longo dos dias.

No que concerne à relação com a família, observa-se nas respostas das professoras e auxiliares que esta se dá de maneira harmoniosa. As professoras relataram que os familiares são atenciosos, responsáveis, atendendo ao que é solicitado. No entanto, deixaram clara uma crítica ao fato de que a família não o trata como autista. Segundo as profissionais, isso ocorre pois a família não o aceita como tal e, logo, ele é tratado como as demais crianças.

Quando questionadas se solicitam alguma coisa ou ação específica para a família de Lucas, as profissionais afirmam que pedem as mesmas coisas para todas as famílias não havendo especificidades nesse caso.

Em relação ao diálogo entre família e instituição, para uma das profissionais, poderia haver mais comunicação entre estas instâncias, pois segundo ela, muitas vezes a criança encontra-se bastante agitada e elas não sabem em decorrência do que, se aconteceu algo de diferente em casa. Para ela, se houvesse mais comunicação entre as partes poderiam lidar melhor com ele.

No que diz respeito ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) de Lucas, mesmo havendo um laudo afirmando, segundo as professoras, a família não reconhece. Conforme questionário respondido pelas professoras e auxiliares, em entrevista inicial realizada com as professoras e a avó de Lucas, quando da inserção da criança na unidade, a avó dizia que aquele no laudo não era o seu neto, pois não o reconhecia, para ela Lucas não é “autista”. Uma das professoras relatou no questionário que após essa conversa inicial com as professoras, quando a professora mencionou á avó que Lucas teria direitos por ter esse diagnóstico de TEA, a avó afirmou que se caso necessário, iria atrás de recursos para o seu neto. Uma das possibilidades da negação do diagnóstico pela família pode estar relacionada, segundo uma das professoras, ao medo da exclusão que Lucas pode sofrer.

Diante das questões levantadas no questionário e das respostas das educadoras, percebo que há uma relação entre ambas as partes. No entanto, essa relação se dá igualmente às outras famílias. Não observei nenhuma especificidade no caso de se tratar

de uma criança com TEA. Como mencionado anteriormente, Lucas é tratado como as demais crianças e, nesse sentido, a relação das educadoras com a sua família se dá como com as demais famílias.

Em algumas respostas das professoras no questionário fica explícito o receio em tratar do assunto, ou mesmo mencionar a palavra “TEA” ou “autismo” com a família, em decorrência da recusa da mesma em aceitar o diagnóstico. Também percebo que as professoras sentem-se, por vezes, despreparadas para lidar com o assunto e não recebem apoio da equipe pedagógica da instituição ou de um profissional qualificado.

3.2.2 Entrevista com a mãe de Lucas

Quando iniciei a entrevista com a mãe de Lucas a mesma se mostrou muito solícita em participar, o que me deixou mais a vontade e tranquila.

A entrevista inicial, quando da entrada de Lucas na instituição, foi feita pelas professoras com a avó. Segundo a mãe, houve a indicação por parte da família para que a avó relatasse que Lucas tinha “[...] um atraso e estava em processo de investigação de autismo; que ele era diferente das outras “criancinhas”, para que elas pegassem leve, pois não haviam tido uma boa experiência na instituição anterior” (Entrevista com a mãe de Lucas, no dia 03/11/2016).

Quando perguntada o que achou da adaptação da criança na instituição, a mãe mostrou-se muito satisfeita, afirmando que “foi a melhor possível”. Relatou que após ter começado a frequentar a instituição houve melhora no desempenho dele, hoje já balbucia algumas palavras, coisas que antes não fazia. A mãe acredita que a adaptação de seu filho não poderia ter sido diferente, pois ocorreu de maneira tranquila, sem muito choro por parte do Lucas, que sempre demonstrou alegria em ir para o CEI.

Em relação ao processo educacional de Lucas na Educação Infantil, a mãe considera importante a entrada dele para a sua estimulação. A mãe acrescenta ainda que para que ele tenha convívio com outras crianças, outras pessoas e assim melhorar seu comportamento é importante que frequente a educação infantil. No caso dele a mãe observa que até o momento que entrou na instituição mostrava-se muito agressivo com as demais pessoas, pois tinha pouco convívio, além dos familiares. Após o processo

educacional, com o auxílio e intervenções das professoras, a mãe considera que o comportamento dele mudou, tornou-se menos agressivo. Segundo a mãe, foi possível encontrar estratégias que fizessem com que ele entendesse que determinada coisa não poderia ser feita, por exemplo, bater na irmã por causa de brinquedo.

Ao ser perguntada se considera que há uma boa relação entre a família de Lucas e a instituição, a mãe com bastante convicção respondeu que sim e entende que não há algo que pudesse melhorar nessa relação. A mãe sempre toma como base a antiga instituição que Lucas frequentou por alguns meses, onde não se teve uma boa experiência, segundo a mesma.

Quando questionei se havia alguma especificidade de demanda da instituição para família a mãe de Lucas diz que teve em relação à alimentação, pois, no início, ele tinha bastante dificuldade em se alimentar, não comia sozinho e as professoras tinham que ajudar, estimular. A escovação dos dentes foi outra questão indicada pela mãe, pois, antes ele não sabia e hoje já consegue escovar os dentes sozinho.

Quanto ao diagnóstico de TEA, a mãe afirmou que Lucas foi diagnosticado como “aspecto”. A mesma relatou que ele passou por duas avaliações, uma do Hospital Infantil e outra da APAE. Para a APAE ele tem um “Aspecto de Autismo, não está enquadrado no Autismo, mas ele tem aqueles traços das crianças autistas, e ele precisa trabalhar isso, por que não chega a ser um atraso no desenvolvimento, é um aspecto que ele tem então é mais fácil pra retardar e ele ficar uma criança ‘normal’ vamos supor, de volta, não como as autistas”. (ENTREVISTA COM A MÃE DE LUCAS, no dia 03/11/2016).

No Hospital Infantil não foi dado nenhum diagnóstico. A mãe afirma que: “[...] eles não identificaram nada, daí deixaram pra gente fazer uma nova avaliação de novo pra ver se ele se desenvolveu”. (ENTREVISTA COM A MÃE DE LUCAS, no dia 03/11/2016). Diante das duas indicações, a mãe (família) compreende melhor o laudo da APAE. Por conta disso, Lucas frequenta todas as quintas-feiras a APAE de São José, onde é realizada estimulação com ele.

Segundo a mãe, a professora da antiga creche começou a lhe “sondar”, no sentido de dizer que a criança não comia, não brincava com os demais, até que um dia lhe abordou e perguntou se não teria possibilidade dele ser autista, pois percebiam nele

características de um outro aluno que era autista. Após está indicação e, por acaso, foi marcado o pediatra da criança, onde foi observado que ele não havia evoluído. Ao contrário, ele havia estagnado. Em seguida a pediatra fez um questionário com diversas perguntas, e concluiu que ele se enquadrava no diagnóstico de “autismo”, só não sabia o grau que estava.

Perguntei como havia sido para a família receber o diagnóstico e a mãe relatou que de início ninguém aceitou, negavam dizendo que não tinha como ele ser “autista”, pedia para a mãe omitir algumas informações, como por exemplo, da APAE e da Fundação (FCEE).

A mãe também mencionou que sabia que Lucas não era “autista”, que para as outras pessoas ele também não era. Com o tempo, ela foi repassando as avaliações para os demais familiares que, segundo a mãe “eles viam [sabiam] que alguma coisa tinha, não era referente ao autismo, aquela coisa forte, mas alguma coisa tinha”. (ENTREVISTA COM A MÃE DE LUCAS, no dia 03/11/2016).

Perguntei se era solicitado algo para a família, por parte das professoras de sala, ou mesmo da equipe diretiva e como a família respondia a tal solicitação. A mãe relata que quando as professoras percebem que algum “método” está dando certo com ele na sala, repassam para a família para que façam em casa também. Isso contribui para um melhor resultado e, segundo a mãe, eles respondem de maneira positiva às solicitações, visando um melhor desempenho da criança.

Quando perguntada se entende que houve avanços no desenvolvimento dele nesta instituição de educação infantil, a mãe diz que ocorreu bastante avanço. “Palavras que hoje ele fala, e que antes não falava, como por exemplo, papai e mamãe ele não falava e hoje fala, vovô, ele sabe o que é um pato, antes não sabia. Ele sabe muita coisa depois que veio pra cá, muita coisa mesmo. (Entrevista com a mãe de Lucas, no dia 03/11/2016).

A mãe fez um comparativo entre as duas instituições de educação infantil que ele frequentou e considera que desenvolveu muito mais depois que ele está nesta instituição. Segundo ela, “a vontade que as professoras têm de ajudar ele, fazer se desenvolver, não se compara com a outra”. (Entrevista com a mãe de Lucas, no dia 03/11/2016).

No final da entrevista, perguntei se ela tinha alguma sugestão a dar no sentido da melhor o processo educacional de Lucas na instituição. Ela não considerou que seja necessária nenhuma indicação. Considera que a relação entre família e instituição está se dando de maneira amigável, não tendo o que reclamar. Relata a alegria do filho ao ir para a instituição e que a família sente prazer em levá-lo. Novamente a mãe apresenta como parâmetro a outra instituição, pois lá ele chorava muito quando iam levá-lo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender como se dá a relação entre instituição/família no processo educacional de uma criança com TEA na Educação Infantil. Para tanto, após realizar levantamento bibliográfico na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial, quando foi possível constatar a escassez de produções acerca do tema referente ao TEA e a relação entre instituição e família. Apresenta-se muitos métodos de intervenção e de trabalho com o aluno autista, processo de ensino aprendizagem desses sujeitos e sua inclusão no ambiente escolar. Porém, pouco investiga-se da relação entre instituição e família desses sujeitos, que muito se faz importante para que tais métodos e intervenções obtenham êxito, pois segundo Cia e Maturana (2015, p. 350), “na realidade escolar o envolvimento e desempenho do aluno, sua adesão às normas e rotinas da escola são atribuídas, em parte à participação ou ausência da família em reuniões de pais e atividades escolares”. As autoras completam dizendo que é necessário compreender o papel e o envolvimento da família no desenvolvimento humano e assim sua influência nas relações sociais e redes de apoio da criança com deficiência, como a escola.

Outro aspecto analisado em minha pesquisa foi a Proposta Curricular do Município de São José, onde busquei compreender como o documento trabalha com essa questão da relação instituição e família. Ficou evidenciado em minha análise que tal proposta dá grande ênfase a família como parte integrante do ambiente da instituição, havendo uma preocupação em fazer com que haja essa relação entre ambas as partes. No que diz respeito às crianças com deficiências e TEA, percebe-se que a proposta não apresenta nenhuma indicação específica.

Também em análise ao PPP da instituição de educação infantil onde tive como locus de minha pesquisa, percebe-se que para esse CEI, a instituição e a família estão ligadas à educação e ao desenvolvimento das crianças. Ressaltam que a família precisa

se sentir acolhida e para isso, cabe à instituição promover momentos que venham a estreitar as relações. Vale ressaltar que o documento da instituição não faz referências às crianças com deficiências e TEA, bem como referente à Educação Especial.

Em relação ao processo educacional de uma criança com TEA na Educação infantil e suas relações entre família e instituição, pude concluir que nesta instituição, com esta criança ocorreu da mesma maneira como ocorre com as demais crianças. Não há especificidades em relação ao trabalho desenvolvido com Lucas em relação às outras crianças.

Ao falar da relação com a família da criança, percebo que essas profissionais sentem receio ao tratar da questão do TEA, em decorrência da negação da família, ficando em evidência que por terem uma boa relação com essa família, o fato delas referirem-se à criança tratando-o como “autista”, poderia colocar em xeque essa relação. Um fator que julgo importante nesse caso se dá pela isenção da equipe diretiva em não lhes dar um apoio o que poderia contribuir com um bom desenvolvimento dessa criança na educação infantil.

Diante dos questionários aplicados com as professoras e auxiliares de sala, bem como da entrevista realizada com a mãe de Lucas, concluo que a relação entre ambas as partes encontra-se em constante avanço. Acredito que poderia haver uma melhor comunicação em alguns aspectos, assim como foi mencionado por uma das profissionais, visando o bom desenvolvimento de Lucas.

Percebo que, por parte da mãe de Lucas, encontra-se tudo perfeito no que se refere ao relacionamento entre a instituição e a família. Porém, no que diz respeito às professoras e auxiliares de sala, há um receio em tratar do assunto TEA com a família, que pode ser por medo da reação da família, por sentirem-se despreparadas para tratar do assunto, ou o fato de não receberem apoio pedagógico. Entendo que se houvesse essa ruptura no sentido de tratar deste tema com a família, muito acrescentaria e contribuiria para o desempenho de Lucas. Vejo que tanto as profissionais do CEI como a mãe de Lucas mostram-se empenhadas em buscar realizar o que for de melhorias para ele, visando um bom desempenho.

Nesse sentido, após ouvir as profissionais e a mãe de Lucas, acredito que uma melhor comunicação entre ambos poderia estreitar ainda mais essa relação que vem construindo-se de maneira harmoniosa e sadia.

No que se refere aos diferentes aspectos em relação a um encaminhamento específico ou não por parte da instituição com Lucas, julgo que exista o lado positivo e o negativo. Ao tratá-lo da mesma forma como as demais crianças, seja na realização das atividades ou mesmo na questão do comportamento, entendo que estão lhe inserindo ao ambiente da sala, dos colegas, não diferenciando-o das demais crianças. Essas ações parecem ser positivas ao desenvolvimento desta criança, pois avanços foram observados tanto pelas professoras como pela família.

Por outro lado, ao tratá-lo como as demais crianças deixam de poder oferecer a ele condições concretas que seriam de grande valia para seu melhor desenvolvimento, como metodologias específicas, menos crianças por turma, mais profissionais, entre outros. A não compreensão de suas necessidades específicas pode levá-lo a não ter tantos avanços em seu desenvolvimento, como teria se houvessem condições concretas de trabalho.

Desta maneira, com esta pesquisa compreendi que uma boa relação entre instituição e família é possível quando ambas as partes comungam dos mesmos ideais e objetivos, que nesse caso foram as contribuições para um melhor desenvolvimento de Lucas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – IV – TR**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n 4, p. 487-502, Out/Dez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **LEI N° 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 19/12/2016.

_____. **LEI N° 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Brasília. **LEI Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso
em: 20/10/2016.

_____. Brasília. **Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>
Acesso em: 20/10/2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In:
FREITAS, Marcos Cezar de (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo,
Cortez: USF-IFAN, 1997. p. 159-181. Disponível em:
[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1576019/mod_resource/content/1/Texto%20aula%
202.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1576019/mod_resource/content/1/Texto%20aula%202.pdf)

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. O envolvimento parental na
visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev.
Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, Out.-Dez., 2013.

CIA, Fabiana. MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Educação Especial e a
Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista
Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. SP.
Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015.

CRUZ, Carla; PEREIRA, Cátia; FERREIRA, Crisálida; SANTOS, Hugo; RIBEIRO,
Mariana. Criança Autista: Pais e Professores – Uma Parceria de Sucesso no
Desenvolvimento de Competências. *Millenium*, 2010, p. 89-107.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora
Objetiva, 2009.

GUIMARÃES, Célia Maria. LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer. **A relação com as
famílias na Educação Infantil: demandas de formação dos profissionais**. Curso de
Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp, Presidente Prudente –
SP, 2008.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 41-58. ISSN 1413-6538. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-65382011000400005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: Análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004.

MINATEL, Martha Moraes; MATSUKURA, Thelma Simões. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 52, | p. 429-442, maio/ago. 2015

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 13-23, jan. 2003. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/799>>. Acesso em: 20 out. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/799>.

SÃO JOSÉ. Centros de Educação Infantil Pertencentes à rede municipal. <<http://www.saojose.sc.gov.br/index.php/sao-jose/centros-de-educacao-infantil-pertencentes-a-rede-municipal>> Acesso em: 08/10/2016.

_____. Edital N° 004/2016. <http://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/sao-jose/Edital_Matr%C3%ADcula_Ed._Inf._2016.pdf> Acesso em: 08/10/2016.

_____. 2000. PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ. Disponível em: <<http://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/publicacoes/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf>>. Acesso em: 27/09/16.

_____. 2016. Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil Júlia Francisca dos Santos.<<http://www.saojose.sc.gov.br/index.php/sao-jose/noticias-desc/rematriculas-e-novas-matriculas-da-rede-municipal-de-ensino-de-sao-jose-de>>. Acesso em: 04/10/2016.

SILVA, Joyce Santos da. **Eixos Norteadores das Ações Pedagógicas na Educação Infantil para a Criança com Autismo na Produção Acadêmica da área da Educação Especial.** 2016. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Ced, Ufsc, Florianópolis, 2016.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário profissionais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE PEDAGOGIA

Prezada professora e auxiliar de sala, este questionário tem como finalidade a obtenção de dados para a elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, orientado pela Profa. Dra. Maria Helena Michels. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a relação entre instituição/família no processo educacional de uma criança autista na educação infantil.

Para tanto solicitamos sua colaboração em responder este questionário que, conforme segue em anexo, apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual afiançamos que os dados obtidos por este questionário serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, sua privacidade e a do aluno.

QUESTIONÁRIO

- 1) Você exerce a função de professora ou auxiliar de sala?
- 2) Quantas crianças você tem em sala?

Você tem uma criança com diagnóstico de autismo em sala. Como ocorreu sua adaptação em sala?

- 3) Como ele interage com as demais crianças e como as crianças reagem a esta interação?

- 4) Você considera importante a inserção deste aluno na educação infantil? Por quê?
- 5) Você faz alguma atividade específica com ele?
- 6) Há orientações para o seu trabalho com esta criança? Se sim, de quem?
- 7) Como foi a entrevista inicial com a família desta criança? Com quem? Quais as informações passadas pela família neste momento?
- 8) Quem leva e busca a criança, cotidianamente, na instituição?
- 9) Você solicita alguma atividade específica para a família? Se sim, quais?
- 10) Como a família responde as possíveis solicitações?
- 11) Você compreende que há alguma especificidade da relação instituição/família neste caso?
- 12) Quais os principais desafios que você considera encontrar com a inserção desta criança em sua sala de aula?

Obrigada

Anna Carolina.....

Apêndice 2 - Questões Família



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE PEDAGOGIA

Prezada família, esta entrevista tem como finalidade a obtenção de dados para a elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, orientado pela Profa. Dra. Maria Helena Michels. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a relação entre instituição/família na inserção de uma criança autista na educação infantil.

Para tanto solicitamos sua colaboração em responder algumas questões. Apresento também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual afiançamos que os dados obtidos por esta entrevista serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, sua privacidade e de seu filho/neto.

QUESTOES PARA A FAMÍLIA

- 1) O que você é da criança?
- 2) Com quem foi a entrevista inicial na instituição, quando vieram matricular ou iniciar as atividades na instituição?
- 3) Esta entrevista foi esclarecedora para você? Em que consistiu?
- 4) Como você acha que foi a adaptação da criança na instituição?
- 5) Você acha que teve alguma coisa nesta adaptação que poderia ter sido diferente e que melhoraria este processo?
- 6) Você considera importante a inserção dele na Educação Infantil? Por quê?

- 7) Você acha que, como família, tem uma boa relação com a instituição? Tem alguma coisa que poderia melhorar?
- 8) Você considera que há alguma especificidade ou necessidade específica para seu filho/neto para que ele fique bem na instituição?
- 9) Seu filho tem um diagnóstico. Você sabe qual é e o que significa?
- 10) Quem teve a iniciativa ou quem indicou a necessidade de buscar esse diagnóstico?
- 11) Como foi para a família receber este diagnóstico?
- 12) Seu filho frequenta outra instituição?
- 13) É solicitado algo para vocês (família), por parte das professoras de sala, ou mesmo da equipe diretiva? Se sim, como respondem a tal solicitação?
- 14) Você entende que houve avanços no desenvolvimento dele após a sua inserção na instituição?
- 15) Há alguma sugestão que você gostaria de dar para uma melhor relação família/escola?

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ aceito participar como voluntária do trabalho de pesquisa intitulada “As contribuições de professores e familiares de sujeitos com autismo na Educação Infantil”, que tem como pesquisadora responsável Anna Carolina Cardias, estudante de Pedagogia matriculada na UFSC em processo de Trabalho de Conclusão de Curso – com orientação da professora Maria Helena Michels, da Universidade Federal de Santa Catarina. O presente trabalho tem por objetivo compreender a relação entre instituição/família na inserção de uma criança autista na educação infantil. Estou ciente de que minha participação consistirá em um questionário e que terá registro escrito. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura

Florianópolis, outubro de 2016.

annacardias@hotmail.com / 48-99641178