



Vitruvian Cogitationes - RVC

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES AUTISTAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA SOB A ÓTICA DE PAIS E MÃES

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES AUTISTAS EN CLASES DE MATEMÁTICAS DESDE EL PUNTO DE PADRES Y MADRES

THE EDUCATIONAL INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN MATHEMATICS CLASSES FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR PARENTS

Fábio Alexandre Borges

Universidade Estadual do Paraná – Unespar; fabioborges.mga@hotmail.com

Joyce Evellyn da Silva Cruz

Universidade Estadual do Paraná – Unespar; joyce_tenorio27@hotmail.com

Resumo: No presente texto, são apresentados resultados de uma pesquisa com a qual se objetivou discutir o ensino e a aprendizagem de Matemática para estudantes autistas sob a ótica de pais e mães. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas com quatro colaboradores, sendo três mães e um pai de autistas, os quais foram convidados a falarem, a partir de um roteiro, acerca de temas como: inclusão educacional, concepções de autismo, aulas de Matemática, atuação dos docentes, metodologias de ensino etc. A análise dos dados foi orientada segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo, com as definições das seguintes etapas: unitarização, descrição das ideias individuais dos entrevistados, categorização e análise das categorias elaboradas. Como resultados, destacam-se: a importância do diálogo entre pais/responsáveis e os agentes escolares; o desconhecimento docente em relação ao tema autismo; e a necessidade de melhorias no ensino de Matemática para estudantes autistas com vistas à inclusão educacional.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Estudantes autistas. Inclusão educacional. Pais e mães de autistas.

Resumen: En el presente texto, se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo discutir la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas para alumnos autistas en la perspectiva de padres y madres. Para la producción de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro colaboradores, tres de los cuales eran madres y un padre de personas autistas, quienes fueron invitados a hablar, a partir de un guión, sobre temas como: inclusión educativa, concepciones de autismo, clases de Matemáticas,

desempeño docente, metodologías de enseñanza, etc. El análisis de los datos fue guiado según los presupuestos del Análisis de Contenido, con la definición de las siguientes etapas: unitarización, descripción de las ideas individuales de los entrevistados, categorización y análisis de las categorías elaboradas. Como resultado, se destacan: la importancia del diálogo entre padres/tutores y agentes escolares; el desconocimiento del docente en relación al tema del autismo; y la necesidad de mejoras en la enseñanza de las Matemáticas para alumnos autistas con miras a la inclusión educativa.

Palabras-clave: *Enseñanza de las Matemáticas. Estudiantes autistas. Inclusión educativa. Padres y madres autistas.*

Abstract: *This paper presents the results of a research that aimed to discuss the teaching and learning of mathematics for autistic students from the perspective of their parents. To produce the data, semi-structured interviews were carried out with four collaborators, namely three mothers and one father of autistic children, who were invited to speak, based on a script, about topics such as: educational inclusion, conceptions of autism, mathematics classes, teachers' performance, teaching methodologies, etc. The data analysis was guided by the principles of Content Analysis, with the definitions of the following steps: unitarization, description of the interviewees' individual ideas, categorization, and analysis of the elaborated categories. As results, we can highlight: the importance of the dialogue between parents/guardians and school agents; the teachers' lack of knowledge about autism; and the need of improvements in mathematics teaching for autistic students aiming at educational inclusion.*

Keywords: *Mathematics teaching. Autistic students. Educational inclusion. Parents of autistic students.*

1 PRIMEIRAS PALAVRAS...

Neste texto, trazemos resultados de uma pesquisa em torno do tema da escolarização de estudantes autistas em aulas de Matemática em escolas comuns, que se iniciou no ano de 2018 e foi concluída em 2021. Nesse período, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para discutir os principais aspectos destacados em investigações brasileiras acerca do ensino de Matemática para estudantes autistas (CRUZ; VIANA; MANRIQUE; BORGES, 2020). A partir dessa primeira etapa, identificamos a pertinência de ampliar os estudos em torno do papel dos responsáveis legais por esses estudantes, pais, mães ou outros. Nesse sentido, surge o texto que trazemos aqui para discussão, que objetivou discutir o ensino e aprendizagem de Matemática para estudantes autistas sob a ótica de pais e mães. Nessas “primeiras palavras”, tentamos discutir a relevância e pertinência do estudo.

Para se falar em escolarização de autistas, cabe destacar duas leis, que garantem a legalidade no direito à inclusão desses sujeitos nas escolas comuns, sendo elas: Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA, e traz em seu art. 1º, § 2º a pessoa com transtorno do espectro autista considerada pessoa com deficiência para todos os fins legais e, portanto, todas as normas que amparam as pessoas com deficiência, também são disponíveis a este público; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que assegura e promove o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, almejando a sua inclusão nos diferentes espaços sociais.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o papel dos familiares de estudantes com deficiência (que com a Lei Berenice Piana passa a englobar também os autistas) ganha destaque em diferentes momentos. Dentre eles, o poder público fica incumbido de garantir a participação dos responsáveis legais pelos autistas em todas as instâncias escolares, no sentido de favorecer a aprendizagem de seus filhos no que lhes couber. Em linha semelhante, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também contempla a participação de familiares como um de seus objetivos.

Entendemos que os responsáveis legais, assim como os agentes escolares, podem e devem exercer funções relacionadas à educação, seja de maneira formal e/ou não-formal, na formação dos estudantes. Mais do que isso, caso esses se juntem de maneira dialógica em torno do bem comum que é a escolarização do estudante autista, as possibilidades de sucesso se ampliam. Todos nós começamos a aprender conceitos pré-escolares bem antes de sermos matriculados, ainda em nosso convívio familiar. E em se tratando de estudantes autistas, muitos desses responsáveis trazem informações acerca de seus filhos, as quais são pertinentes e, diríamos, fundamentais. Afinal de contas, cada estudante autista (ou não) é único, e dialogar em torno das características que favorecem seu ensino e sua aprendizagem pode impactar positivamente em sua escolarização. Mais ainda, no caso específico dos autistas, o desconhecimento de suas características individuais pode, inclusive, pesar contrariamente à sua experiência escolar, criando barreiras que se opõem ao ensino e à aprendizagem.

Entendemos, assim, que é de grande pertinência investigar o que responsáveis compreendem/sabem e acompanham acerca do processo de escolarização inclusiva de seus filhos. Para isso, optamos aqui por entrevistas com pais e mães de autistas, conforme explicaremos nos procedimentos metodológicos. O roteiro dessas entrevistas foi pautado nos aspectos que levantamos na primeira etapa da nossa caminhada investigativa, com a pesquisa bibliográfica mencionada no primeiro parágrafo deste tópico. No próximo tópico, discutimos um pouco mais acerca das possibilidades apresentadas em se tratando da atuação de familiares na escolarização de autistas.

2 O AUTISMO E A INFLUÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS AUTISTAS

Ainda que hoje seja possível identificar avanços no desenvolvimento da inclusão dos alunos com os diferentes transtornos, isso dado principalmente pelas legislações vigentes e pela maior visibilidade para o tema, o tema autismo ainda carece de maiores debates especialmente no campo das formações docentes. Sem discussões formativas, podemos incorrer a concepções acerca do autismo equivocadas e, conseqüentemente, não termos ações pedagógicas mais adequadas no sentido de favorecer a qualidade da inclusão acadêmica de nossos estudantes, inclusão essa que vem acompanhada não só do “estar presente”, mas do aprender. Desde o psiquiatra Leo Kaner, em 1943, com a primeira tentativa de descrição do autismo, até os dias atuais, com correntes de pensamentos diferentes, incluindo aí o autismo como uma manifestação neurodiversa trazida pela socióloga Judy Singer, o debate vem se acentuando. E nesse debate, a maior visibilidade desses estudantes ocupando o espaço escolar aparece para exigir novas reflexões, pautadas nas características de nossas escolas, nas formações etc.

Em estudo anterior (CRUZ; VIANA; MANRIQUE; BORGES, 2020), identificamos que, em investigações brasileiras que relacionam o autismo com as aulas de Matemática, as ações escolares/docentes ainda se pautam, em boa parte, na necessidade de diagnósticos

clínicos/médicos para o planejamento de ações. Como conclusão, e pensando na melhor qualidade da escolarização de estudantes autistas, entendemos a necessidade de diversificação de nossas estratégias pautadas no estudante, e não no diagnóstico, ou seja, as necessidades individuais devem anteceder as classificações médicas, ainda que essas também sejam necessárias. Isso porque, primeiro, entendemos o autismo como uma manifestação da neurodiversidade humana¹ e, segundo, pelos riscos que assumimos quando tais laudos acabam por, indiretamente, agrupar pessoas diferentes em torno de uma definição médica. A manifestação de nossas características individuais, incluindo aí o autismo em alguns estudantes, precisa ser entendida sempre em relação ao contexto, às barreiras que podem ou não ser interpostas e contrárias ao sucesso na escolarização.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento humano com características diferentes – atípicas nas habilidades sociocomunicativas e com a presença de comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos, que pode apresentar diferentes necessidades de suporte. O autismo se destaca na neurodiversidade não como uma doença, mas sim como uma diferença, tornando-se parte da neurodiversidade humana.

É de forma corriqueira que as pessoas veem autistas de maneira generalizadora, como pessoas que não interagem socialmente com os demais, isolando-se nos ambientes em que frequentam, e que são agressivas, que não gostam de contato físico e visual, entre outras características. Lemos *et al.* (2016) destacam o fato de que pais e professores trazem expectativas que se divergem em alguns aspectos acerca do desenvolvimento da criança autista: se para os primeiros, há uma preocupação tanto com a socialização quanto com as aprendizagens, já para os professores, o destaque fica mais acentuado para a socialização. Nesse sentido, justifica-se também o fato de entendermos na fala dos pais e mães como esses concebem o sujeito com autismo e, a partir dessa concepção, o que a escola tem feito para a promoção de uma educação de melhor qualidade numa perspectiva inclusiva. Se todo autista é diferente, pais, mães, responsáveis possibilitam uma compreensão mais próxima das possibilidades que se apresentam em relação aos seus filhos e filhas. Nessa linha de pensamento, Dantas e Martins (2009) entendem que:

Um fator agravante nessa realidade é que, às vezes, a família assume uma postura de superar essa visão diante das condições apresentadas pela pessoa, fazendo com que ela participe ativamente da dinâmica da vida familiar, mas, na escola, as situações vivenciadas parecem evidenciar e fortalecer as dificuldades, remetendo esses sujeitos a situações de isolamento e de ausência nos processos escolares e nas relações interpessoais (DANTAS; MARTINS, 2009, p.128).

Ainda com Dantas e Martins (2009), essas visões difusas resultam em prejuízos nas possibilidades de avanços, sejam do desenvolvimento intelectual e/ou social mais amplo, pois o sujeito pode se encontrar em duas circunstâncias paradoxais: uma vivida no âmbito familiar e outra na escola. O livro de Solomon (2013) trata de famílias em que pais e seus respectivos filhos apresentam características identitárias distintas e, dessa forma, as famílias precisam fazer reajustes correspondentes às necessidades dos filhos para as quais esses não estavam acostumados (pais não autistas com filhos autistas, pais ouvintes com filhos surdos, pais cisgêneros com filhos transgêneros etc.). E esses “reajustes” interferem diretamente na constituição identitária desses sujeitos, tanto os autistas quanto os seus pais.

Solomon (2013) traz diversos relatos de conflitos enfrentados por esses pais, cujos

¹ Nesse sentido, o autismo não é uma doença, mas uma característica que constitui a pessoa autista. Poderíamos dizer que somos todos neurodiversos.

filhos nasceram “longe da árvore” (SOLOMON, 2013), conflitos esses que, na maioria das vezes, se alicerçam nas concepções acerca do autismo. Com diversos relatos de diferentes famílias, as atitudes parentais ficam pautadas em concepções diferentes que se distribuem entre aquelas mais próximas de uma concepção médica (DINIZ, 2012), até outras mais alinhadas com um modelo social da deficiência (DINIZ, 2012). Tal obra nos faz refletir ainda mais acerca do papel dos pais, como conhecedores das características de seus filhos, que são individuais, únicas, sendo que tais características podem favorecer o desenvolvimento escolar de seus filhos. Afinal de contas, entendemos que, se quisermos avançar na promoção das aprendizagens, precisamos nos pautar mais nas possibilidades e menos nas impossibilidades individuais. Mesmo porque possibilidades e impossibilidades todos nós temos, e essas se acentuam dependendo das atitudes escolares que nos são apresentadas.

Para Pereira (2009), o conhecimento do que os pais e mães têm acerca de filhos autistas pode contribuir, dentre outros aspectos, para a formação docente e o desenvolvimento dos autistas, principalmente por interferir na melhor relação entre a escola e a família em torno de um objetivo comum, quer seja, o ensino e a aprendizagem para/de estudantes autistas. A autora aponta como problemas identificados em sua pesquisa, oriunda de diálogos com pais/mães, a falta de recursos pedagógicos disponíveis, a ausência de formações docentes com tal tema, dificuldades administrativas para o acesso/matricúla nas escolas comuns etc. Para Pereira (2009), esses problemas se amenizam com o tempo, porém, voltam a ocorrer sempre que há a necessidade de mudança de escola por seus filhos. Com isso, “[...] o discurso político-social do respeito à diversidade [...]” (p.139) ainda carece de reverberar nas práticas escolares para estudantes autistas em escolas comuns.

Feitas essas considerações acerca da influência dos responsáveis por estudantes autistas na escolarização desses últimos, na próxima seção, trazemos nossos procedimentos de produção e análise dos dados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui relatada é descrita como de natureza qualitativa que, de acordo com Minayo (2003, p.21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”. Tal definição, para nós, se aproxima do tipo de produção de dados aqui apresentada, que se origina de entrevistas com pais e mães de estudantes autistas acerca de suas compreensões em relação ao ensino de Matemática para seus filhos em uma perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, a produção de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas contendo no roteiro prévio nove questões. Como qualquer entrevista que se pretende desse tipo, outros questionamentos foram feitos a depender do desenvolvimento do diálogo, em casa situação. Os colaboradores e entrevistados foram quatro, sendo três mães e um pai de filhos autistas. O convite foi feito via e-mail ou contato telefônico, sendo que a escolha foi por indicação de associações de pais de pessoas autistas de Campo Mourão e de Maringá, a partir do contato com os responsáveis por essas duas associações. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra. Além disso, uma delas foi realizada de maneira presencial e as demais por videochamada, considerando o início do período de isolamento social por consequências da pandemia causada pelo vírus COVID-19.

Posteriormente às transcrições na íntegra, e após leituras e releituras das mesmas, a análise se deu pautada na metodologia de Análise de Conteúdo, principalmente, utilizando os processos de unitarização, descrição das ideias individuais, categorização e discussão das

categorias. Pensamos numa categorização com um entendimento comum a Moraes (1999), que entende essa etapa de pesquisa como “[...] um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles” (s.p.). Sabendo que as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*, destacamos que, nesta pesquisa, nossas categorias seguiram as do segundo tipo *a posteriori*, ou seja, surgiram após a leitura e análise inicial das entrevistas. Para a definição das categorias, adotou-se o seguinte percurso: com as transcrições das entrevistas, no processo de unitarização, foram retirados excertos os quais comportavam discussões diretamente relacionadas ao nosso problema de pesquisa, sendo tais excertos entendidos por nós como unidades de significado (MORAES, 1999); feito isso, as unidades de significado foram agrupadas por semelhança em relação às temáticas e compreensões possibilitadas pelos diferentes colaboradores nesses excertos, sendo que, em nosso critério, definimos categorias apenas quando um mesmo tema fosse abordado por todos os entrevistados; na sequência, para cada agrupamento temático, definimos um título para a categoria. Ao final, trabalhamos com quatro categorias, que serão aqui discutidas: a) A importância do diálogo entre pais/responsáveis e a escola; b) O desconhecimento docente em relação ao tema autismo; c) Concepções dos responsáveis em relação à escola de seus filhos autistas; e d) Pontos dos quais a escola pode melhorar para o atendimento de autistas.

Na sequência, trazemos a nossa descrição das ideias individuais dos entrevistados. Destacamos que, para manter o anonimato, o entrevistado e as entrevistadas receberam nomes fictícios: Otávio, Letícia, Amanda e Miriam. Para a construção de tais ideias, utilizamos as unidades de significado de cada um deles, para que, nesses próximos textos descritivos, fossem reunidas as principais ideias dos pais e mães participantes acerca dos aspectos por nós propostos para a discussão. A análise seguirá após a descrição das ideias individuais.

4 DESCRIÇÃO DAS IDEIAS INDIVIDUAIS DOS ENTREVISTADOS

4.1 Descrição individual das ideias de Otávio

No início da entrevista, Otávio informou que foi a escola que os ajudou a chegar ao diagnóstico de autismo do seu filho, pois, como era seu primeiro filho, para eles todos os comportamentos eram comuns de uma criança típica e acreditavam que ele tinha apenas um “retardo/atraso” no desenvolvimento da fala. Entretanto, após o diagnóstico, perceberam que seu desenvolvimento na fala não era comum às demais crianças. O diagnóstico foi dado com 2 anos e 3 meses. O pai afirmou que, após o diagnóstico, a família fez algumas adaptações. Entre elas, mudaram-se para uma casa que tivesse um quintal maior como sugestão da terapeuta, e isso trouxe uma evolução positiva e significativa na questão da socialização do filho, segundo ele.

Com relação às características de pessoas autistas, Otávio relatou algumas delas, como: muito inteligente, com bom raciocínio lógico, com grandes capacidades em algumas áreas e muito focado, e que também, é muito ingênuo e bonzinho, mas ressalta que eles têm suas particularidades, assim como também suas próprias dificuldades.

Mesmo as professoras afirmando anteriormente ao diagnóstico que o desenvolvimento de seu filho era adequado, o pai percebeu que o desenvolvimento da fala facilitou para que o filho não tivesse crises de nervosismo e, conseqüentemente, melhor desenvolvimento. Além disso, a participação em terapia contribuiu para ele melhor se expressar. Otávio e sua esposa ajudavam nas tarefas e até mesmo elaboravam algumas das quais ele gostava de realizar em casa e contribuíam para seu aprendizado, principalmente incentivando e dando apoio.

Com relação a como a escola de forma geral lidava com seu filho, o entrevistado disse que a professora sabia lidar com ele, assim como a escola conseguia incluí-lo, seja em atividades dentro da sala ou atividades extrassala. Também salientou que houve uma situação da qual a professora teve dificuldades de resolver e os convidou até a escola, mesmo sendo uma questão pontual, e que a terapeuta também foi convidada pelos pais para esse encontro, pois, a conduta da qual a professora relatava, que era a agressão a um colega, não era comum do filho. Então, posteriormente, mesmo eles acreditando que a situação não deveria ter sido externada aos pais e sim resolvida em sala de aula pela professora (uma vez que entendiam que um profissional de educação deveria saber como lidar nesses casos), a situação foi resolvida e as crianças passaram a conviver bem.

O entrevistado se manifestou satisfeito com a inclusão do filho na escola pública em que estudava, e disse que se preocupava com os próximos anos com a possibilidade de seu filho sofrer *bullying*, sendo, segundo ele, essa preocupação comum em pais de autistas. E, de maneira geral, ele entende que as escolas devem incluir melhor os alunos autistas em um número maior de atividades.

4.2 Descrição individual das ideias de Letícia

Letícia iniciou o relato dizendo que, inicialmente, a escola não sabia lidar com seu filho, uma vez que o mesmo tem autismo de grau leve e que nunca havia solicitado professor de apoio.

Com relação às características de pessoas autistas, Letícia destacou: uma pessoa que vive num mundo próprio de interpretações e funcionamento cognitivo, também com ingenuidade e com maturidade incompatível com a idade, e uma pessoa com necessidade de explicações curtas, de pensamentos sintéticos, e também com rigidez no comportamento e na interpretação de regras, respeitoso seja com os professores ou com colegas e perfeccionista.

A entrevistada disse que o processo de escolarização vinha sendo tranquilo, uma vez que na escola existiam algumas regras pré-definidas para os comportamentos e ações para todos os estudantes que contribuía nesse sentido. Assim, seu filho conseguia cumprir com as responsabilidades das tarefas e atividades avaliativas. Além disso, o filho tinha um comportamento considerado adequado, embora ficasse sentando hora na cadeira, hora no chão durante as aulas. No Ensino Fundamental 2, o filho começou a ter dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas e diversificação dos professores separados por disciplinas, e isso fez com que ele tivesse dificuldades em anotar suas atividades, uma vez que não mais havia um padrão de comportamento dos professores, pois, suas didáticas e metodologias eram distintas. Isso fazia com que o filho da entrevistada ficasse nervoso com essa situação e, conseqüentemente, o desempenho escolar fosse afetado. Ademais, seu filho ficou com a autoestima abalada, acabando por se desinteressar pela escola e se autointitulando de “burro” (palavras da entrevistada), não anotando em sala e não fazendo as tarefas de casa.

A entrevistada pontuou que teve que procurar a escola e ter um bom nível de diálogo também com os professores, individualmente, para pedir que alguns padrões em sala de aula fossem adotados, como: anotar as tarefas no quadro, indicando página, exercícios e data em que seriam cobrados em sala, assim como procurassem oralmente sintetizar as informações com sentenças curtas ao final de cada explicação e que a linguagem dos enunciados fosse clara e sem rebuscamentos discursivos. Também que, nas avaliações, uma mesma questão não iniciasse na frente da folha e terminasse no verso, para evitar que ele perdesse o raciocínio ao ter que virar a página. Segundo Letícia, após essas indicações e a execução das mesmas ocorreram melhorias na relação do filho com a escola.

Sobre o diálogo com a escola, a mãe relatou que era uma relação boa, que os agentes escolares eram bem receptivos e que a coordenação e professores estiveram sempre dispostos a incluir seu filho conforme as necessidades que ele apresentava. A mãe procurava a escola para tratar do que funcionava bem para seu filho, para tentarem juntos traçar novas estratégias de estudo. E também a escola tinha cuidados, como adequar a linguagem para que seu filho compreendesse melhor, utilizar um mapa de sala deixando seu filho próximo aos amigos para se sentir seguro etc.

Com relação aos pontos que precisam avançar, a entrevistada destacou o atendimento de estudantes autistas que considere uma maior aproximação dos pais com a vida escolar da criança. Ela conclui afirmando que a escola também lamentava não ter esse mesmo diálogo desenvolvido com Letícia com todos os pais, pois, alguns não aceitavam o diagnóstico dos filhos.

4.3 Descrição individual das ideias de Amanda

Amanda salientou as características de pessoas autistas exemplificando com sua própria filha: muito expansiva dependendo da situação ou para tristeza ou para a alegria, demonstrando sentimentos de maneira mais intensa. A entrevistada utilizou também adjetivos como “eufóricas”, “justas” e “sinceras” para definir sua filha. Segundo a entrevistada, inicialmente, ninguém conseguia identificar sua filha como autista.

Quando convidada a falar sobre sua visão da pessoa autista de maneira geral, descreveu como sendo: uma pessoa comum; com algumas limitações; com características diferentes das pessoas típicas; com entendimento diferente e próprio, ou seja, algumas situações as pessoas comuns interpretam de uma forma e as pessoas autistas interpretam diferente; como pessoas únicas, mesmo comparadas com outros autistas; dependendo do grau de autismo, com maiores dificuldades; pessoas que necessitam de rotina, com dificuldade para se adaptarem à mudanças; e complementou dizendo que são pessoas iguais a todas as outras, apenas com algumas “limitações neurológicas” que os diferenciam das demais pessoas.

A entrevistada disse que o problema maior da sua filha era a interação social, ou, em suas palavras, uma “fobia social”. Amanda destacou a importância de que, de maneira geral, todas as pessoas autistas precisam ter independência, mesmo com seus medos e fobias demonstradas nas interações sociais, que consigam interagir com as pessoas, consigam ser incluídos nas interações sociais. Amanda acreditava que a filha sofrera por conta da sua timidez em excesso.

Ao falar sobre a escolarização e inclusão na escola, Amanda disse que a experiência da filha foi adequada, uma vez que ela não teve dificuldades cognitivas, desenvolvendo a fala dentro da normalidade. Sua filha conseguia acompanhar as atividades e aprendeu tipicamente como toda criança, mas revelou que percebia em sua filha certa ansiedade, que tinha dificuldades em brincar com outras crianças e que, quando se aproximava para brincar, era uma aproximação acompanhada de medo. Além disso, ela costumava se bater quando assistia televisão, inclusive em situações escolares.

Sobre o comportamento e desempenho da filha na sala de aula, Amanda relatou que as notas não eram ruins, mas, devido ao transtorno de ansiedade que ela tinha, durante as avaliações de aprendizagem ela ficava demasiadamente ansiosa, nervosa, não conseguindo concluir a avaliação no tempo comumente determinado. A entrevistada afirmou que as dificuldades se acentuaram no 4^a e 5^a séries dos Anos Iniciais, quando iniciou a aprendizagem de alguns conceitos mais complexos, pois ela precisava ter uma maior concentração. Dentro da sala de aula, quando sua filha conseguia interagir com outras pessoas, essas seriam suas

amigas até o final do ano. Sua filha tinha dificuldades na questão da interação com os colegas por conta da forma com que ela se expressava, e assim ela começou a sofrer *bullying*. Os ataques de *bullying* também derivaram do fato de que sua filha costumava comer objetos, como lápis, borracha e cola.

Ainda, quando descreveu seu papel desenvolvido para contribuir para o aprendizado de sua filha junto à escola, disse que era de acompanhá-la o máximo possível nas atividades, e que, no caso de algumas disciplinas, ela não conseguia ajudá-la, como Matemática. Nessas situações, Amanda acabava contratando professores para aulas particulares. Amanda destacou que a escola tinha os horários determinados como “reforço da aprendizagem”, que contribuíam também para o aprendizado da filha.

E, sobre ser convidada ou não a ir à escola em determinadas situações, disse que dificilmente recebia o convite, sendo ela mesma quem mais procurava a escola, seja por algum motivo especial, alguma tarefa etc. De maneira geral, segundo ela, comparecia à escola mais para reuniões de pais, nas entregas dos boletins de desempenho dos estudantes, principalmente quando sua filha apresentava alguma nota que estava abaixo da média.

Ainda com relação à escola, Amanda disse que a mesma contribuiu com as dificuldades da filha também na questão da interação social, porque ela já necessitou que a escola fizesse intervenção nesse sentido e que ainda, dependendo da escola, não era muito abordada a questão da inclusão, no sentido de participar junto a todos os demais. A entrevistada disse que o aspecto inclusivo ficava mais na teoria do que na prática. Entretanto, dificilmente questionava a escola, uma vez que as coisas iam, em certa medida, bem. Amanda salientou seu desejo de que a escola utilizasse o Plano Educacional Individualizado (uma espécie de mapeamento individual do desempenho de sua filha) e que não deveria ocorrer de os pais pedirem esse trabalho. Uma vez que os filhos tenham o laudo médico, a escola deveria ter a iniciativa de fazer, manter e apresentar esse documento.

4.4 Descrição individual das ideias de Miriam

Inicialmente, ao descrever uma pessoa autista, Miriam disse: alguém que busca constantemente uma identidade, uma pessoa que não consegue encontrar uma identidade na sociedade. E ainda, no decorrer da entrevista, quando solicitada para elencar três palavras que representassem uma pessoa com autismo, complementou: um sujeito com um padrão diferente, um peixe fora d’água e alguém que busca uma identidade.

Ao discorrer sobre a escolarização do filho, Miriam relatou que via na escola uma incapacidade em lidar com ele. Ela ilustrou tal fala com um episódio em que a professora questionou se o que o filho tinha era contagioso. Enfim, ela compreendia que a escola estava desatualizada e não estava pronta para o processo de inclusão, pois, dentre outros aspectos, o professor desconhecia quem é o sujeito autista, apresentando ainda uma imagem estereotipada acerca do autismo (como se houvesse um padrão de comportamento/desenvolvimento para todos os autistas).

Ainda com relação ao processo escolar, a entrevistada declarou que nunca culpou a escola pelo insucesso do filho, mesmo percebendo que, à medida que o filho avançava nas séries escolares, ainda continuava percebendo que a escola tinha dificuldade em realizar seu processo educativo. Ainda assim, nunca “brigou” com a escola e até mesmo nunca fez altas exigências, e sim, procurava se relacionar como parceria, pois, entendia que precisava da escola da mesma forma como a escola também precisava dela. Miriam sabia que o filho estaria ali o tempo todo e que precisava que essa escola o acolhesse.

Em todo início de ano letivo, Miriam ia com seu filho até a escola para ele ter contato com sua nova sala de aula e poder explorar o ambiente. Ela declarou que se via como uma “portadora da informação”, pois, compreendia que o pai/mãe/responsável é um tradutor que precisa constantemente traduzir o mundo para o sujeito autista. Miriam percebeu também que nem sempre a escola e professores souberam como incluir seu filho, pois, houve episódios em que as professoras o colocaram para fora das salas por não darem conta de determinadas situações que envolviam seu filho. Com relação às avaliações, a entrevistada deixava claro para a escola que não queria que as provas adaptadas fossem mais fáceis em relação aos demais estudantes. Em determinado momento, ela quis que a escola parasse de adaptar as avaliações, pensando na autonomia do filho, porém, os responsáveis pelo estabelecimento escolar disseram que seu filho não tinha condições de fazer a prova comum aos demais.

Quando iniciou conversas com a escola acerca de uma possível mudança de estabelecimento para seu filho no Ensino Médio, os responsáveis pela escola anterior não queriam que Miriam retirasse seu filho de lá por não acreditarem que ele seria capaz de se adaptar nesse novo ambiente. A própria mãe afirmou que não acreditava que ele poderia ser aprovado no exame de admissão (considerando se tratar de uma escola técnica, que utilizava processo de seleção por provas), mas que não poderia também limitá-lo até onde ele poderia chegar academicamente. Com isso, a mãe sentia a necessidade de compreender melhor o conhecimento e as dificuldades que o filho tinha com relação às avaliações de aprendizagem e queria prepará-lo para uma vida acadêmica, preparando-o em casa para uma nova linguagem presente em avaliações comuns dessas instituições. Miriam buscou as provas de ingresso da instituição em anos anteriores e aplicou a seu filho em casa.

Já nesse novo ambiente do Ensino Médio em uma Universidade Federal focada em uma formação técnica, Miriam narrou que a instituição nunca tinha trabalhado com aluno em seu processo regular de forma inclusiva e que o ingresso de seu filho gerou uma série de processos de regulamentação internos. Para que essa inclusão pudesse ser facilitada, Miriam relatou para os responsáveis toda a trajetória escolar, sendo que, inicialmente, os professores se mostraram preocupados, pois, achavam que não daria certo, porque não sabiam nada sobre autismo, não imaginavam o que ia ter que fazer, não sabiam pensar sobre as disciplinas de forma diferente para esse aluno autista. Além disso, nessa nova escola surgiu uma nova rotina e organização dos espaços e aulas para seu filho, sendo que a entrevistada o ensinou a entrar e sair das salas, uma vez que eram os alunos, e não os professores, quem trocavam de sala nas diferentes disciplinas, o que não ocorria na escola anterior. Miriam também mostrou ao filho todos os prédios onde o filho teria atividades. E assim, iniciou sua participação no processo de inclusão e adaptação do seu filho no Ensino Médio do tipo técnico.

Ainda com relação a essa nova realidade no Ensino Médio, Miriam destacou que o filho foi estigmatizado como “o aluno que não ficava dentro da sala de aula”. Além disso, havia professores que achavam que todo esse novo processo de inclusão e adaptação era apenas um protocolo que precisava ser seguido, mas, se o aluno iria se desenvolver e o quanto iria se desenvolver, já não era um problema deles. Miriam sentia como se houvesse a delegação ao outro da responsabilidade sobre o que fazer com aquele aluno. Por outro lado, havia professor que já entendia como a situação poderia melhor funcionar e, então, assumiu de maneira mais efetiva seu filho como seu aluno.

Quando questionada sobre ser convidada a comparecer à escola, Miriam informou que isso se passou apenas quando ocorria algum problema, algum fato inusitado. Entretanto, não foram relatados pela escola episódios em que o filho sofreu *bullying* por outros estudantes, sendo que o filho só foi ter essa compreensão da agressão que estava sofrendo futuramente.

Voltando a falar de como foi para seu filho o ingresso no Ensino Médio Técnico, Miriam descreveu como sendo um grande salto social, uma sensação de que ele pertencia a

um grupo, a algum lugar e que tudo isso foi muito relevante para seu desenvolvimento. Miriam percebeu também que, nesse novo estabelecimento, seu filho tinha maiores dificuldades até mesmo porque essa nova escola tinha dificuldades em pensar o aprendizado de seu filho, uma vez que havia a necessidade de discutir um conteúdo específico à formação almejada, além de não haver uma preocupação de como o sujeito pode se apropriar desse conteúdo/conhecimento.

Miriam afirmou que não consegue pensar no papel da escola de forma isolada aos professores em suas ações dentro de sala de aula, ou seja, a escola em si planeja, elabora, possibilita as ações, mas que, somente se o professor se apropriar de tudo isso é que poderá acontecer o aprendizado do seu filho.

No momento em que foi questionada sobre como a escola poderia melhorar com vistas à inclusão, afirmou que é necessário investir na formação do professor, no esclarecimento do que é o autismo, uma vez que ainda se apresenta uma ideia mística em torno do tema. O professor precisa compreender como o aluno se desenvolve e propiciar esse desenvolvimento, pois, permitir ao professor compreender o autismo, sem compreender o desenvolvimento, o potencial do aluno, não é suficiente. Isso porque as experiências dos autistas são diferentes entre si, cada qual terá sua própria experiência e o professor não deve compreender os autistas como todos iguais, fazendo a transferência do que sabe de um autista para o outro. Por fim, reiterou que a escola precisa ter uma relação maior com os pais no processo de inclusão para não haver fragmentação de informações.

5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE CONVERGÊNCIA

Feitas as descrições das ideias individuais (e principais) de nossos colaboradores, passamos agora para nossa proposta de análise em torno das categorias já enunciadas.

a) A importância do diálogo entre pais/responsáveis e a escola

Nessa categoria, discutimos o quanto pais e responsáveis podem contribuir para o ensino do estudante autista por meio do diálogo com professores e outros agentes escolares, uma vez que trazem um conhecimento de comportamento, de hábitos, de outras experiências de ensino para seus filhos etc., ou seja, a relação de parentesco ou de responsabilidade contribui para um pensar educacional voltado, especificamente, para cada sujeito autista, uma vez que todos são diferentes, cada um tem sua individualidade. Essas características individuais dos autistas, quando de conhecimento dos educadores, são condição em potencial para que determinadas ações pedagógicas tenham sucesso favorecido. Ao contrário, se partirmos de tarefas com as quais determinado estudante autista já ofereça resistência de acordo com suas características individuais, poderemos já estar o excluindo ainda nas escolhas de nossas tarefas, de nossas atividades etc., antes mesmo de entrar em sala de aula. Enfim, estamos falando mais especificamente da importância do diálogo como instrumento a favor da escolarização de estudantes autistas.

Otávio, Letícia, Amanda e Miriam revelam que ocorreram momentos nos quais a escola não conseguiu intervir ou contribuir de forma assertiva e que houve a necessidade deles(as) ou até mesmo terceiros intervirem para que determinadas situações pudessem ser resolvidas. No caso de Letícia, a título de exemplo, há uma valorização do diálogo entre ela e a escola, ao ponto de os agentes escolares lamentarem o fato de não haver trocas dialógicas com outros pais, principalmente pela não aceitação do diagnóstico dos filhos.

US-L22: A escola lamenta não ter esse mesmo diálogo com todos os pais, pois alguns não aceitam o diagnóstico dos filhos.

Ao revisitarmos as descrições individuais dos entrevistados, notamos que o movimento em favor do diálogo escola x pais/responsáveis foi feito, na maioria desses casos, a partir dos pais e que, em geral, foram bem recebidos nas escolas. Ou seja, fica a impressão de que o diálogo com os pais não caracteriza uma ação comum das escolas envolvidas, independentemente dos pais. Identificamos também o quanto esses entrevistados conhecem pormenores das características de seus filhos, de comportamentos esperados, de situações favoráveis e desfavoráveis à escolarização etc. Nossa defesa é de que o diálogo seja um fio condutor das ações escolares para todos os estudantes em uma perspectiva inclusiva (BORGES; FELIPE, 2019), especialmente para aqueles que mais necessitam. Isso porque, se para alguns a troca de informações e ideias é contributiva, para outros, com destaque aqui para autistas, é condição fundamental.

Não podemos nos limitar em diálogos nos quais os responsáveis são convidados para a escola apenas para receberem informações acerca dos comportamentos inesperados de seus filhos, mas de uma troca de informações que favoreça o ensino dos professores, a aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, a inclusão educacional com aprendizagem de boa qualidade. Nesse sentido, o diálogo deve servir também, e principalmente, como antecipação de discussões, de ações, favorecendo um maior envolvimento dos pais/responsáveis em conjunto aos agentes escolares. O diálogo assume, em linhas gerais, um papel de instrumento formativo docente contínuo.

Lemos *et al.* (2016) investigaram concepções de pais/mães e professores de estudantes autistas acerca da inclusão desses. Para as autoras, o acompanhamento mais direto desses responsáveis e de seus educadores favorece a construção de expectativas e atitudes mais positivas em relação ao desempenho de autistas nas aulas. As autoras destacam ainda que o sucesso acerca da inclusão educacional passa pela participação mais efetiva de todos os envolvidos, pela predisposição em contribuir e aprender, em trocas dialógicas. Nossas concepções acerca do que é possível na escolarização de estudantes autistas devem se pautar mais nas possibilidades e menos nas impossibilidades. E, para isso, há que se conhecer as características individuais dos estudantes, e o diálogo, ao nosso ver, é a ferramenta mais acessível a todos. Ademais, falar de diálogo e inclusão seria quase uma redundância, já que, ao nosso ver, não há inclusão sem diálogo.

b) O desconhecimento docente em relação ao tema autismo;

Ainda que exista um significativo aumento de pesquisas relativas ao autismo e o tema da inclusão escolar, as(os) colaboradoras(es) desta investigação destacam o fato de existirem professores com total desconhecimento sobre as características subjacentes ao autismo e, como consequência, outros conhecimentos acerca do ensino de Matemática para esses estudantes. Segundo os pais e mães, os professores passam a saber um pouco mais acerca do tema somente após as matrículas de autistas, já dentro de suas salas de aula. Ainda que o autismo deva ser encarado como um espectro, em que devemos encarar cada autista como único, compreendemos que conhecer as características mais comuns e discutir possibilidades didáticas é, para nós, fundamental para o desenvolvimento de todos, dos estudantes e dos professores (inclusive).

Todos os entrevistados relataram ao menos um episódio no qual é possível perceber o despreparo e a falta de conhecimento acerca do sujeito autista. Miriam, por exemplo, relata de forma enfática que via na escola uma incapacidade em lidar com o filho. Segundo ela, uma

professora chegou a questionar se o que o seu filho tinha era “contagioso”. Em linhas gerais, os pais/responsáveis entendem que a escola está desatualizada e que, em sua maioria, não estão prontas para o processo de inclusão do sujeito autista, pois, dentre outros aspectos, o professor desconhece quem é esse sujeito, e quando apresenta algum tipo de informação, é uma imagem de certa forma caricaturizada, como se houvesse um padrão de comportamento/desenvolvimento para todos os autistas de forma sistemática. Vejamos alguns trechos das entrevistas que exemplificam essa discussão:

US-M2: [...] eu ouvi de uma professora se ela corria o risco de se era contagioso o que meu filho tinha [...].

US-A31: [...] eu acho que a escola não trabalha muito a questão da inclusão [...] eu acho assim que a questão da inclusão ela está mais na teoria que na prática dependendo da escola [...]

US-L11: [...] tive de dialogar muito com a escola e individualmente com os professores para solicitar que estabelecessem alguns padrões para meu filho ser incluído.

US-O20: [...] a professora estava com dificuldade em lidar em algumas situações com ele [...]

Entendemos que o conhecimento docente profissional acerca dos estudantes com autismo deveriam ser discutidos em sua formação inicial, mas também, e principalmente, durante a formação continuada. Rodrigues (2006) discute a respeito da complexidade da profissão do professor e que somente a formação acadêmica (inicial) não é suficiente. Segundo o autor, a depender do tipo de abordagem que será feita na formação inicial, isso pode complicar ainda mais as expectativas e preconceitos por parte do futuro professor acerca do autismo. Por outro lado, já em atuação, nas formações continuadas, fala-se de sujeitos que são “reais”, que estão matriculados nos locais de atuação profissional, que possuem características particulares, o que favorece o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor vinculado com sua atuação, com seu contexto de trabalho. Ponte (1998) acrescenta que a finalidade do desenvolvimento profissional é contribuir para que os professores consigam conduzir um ensino da Matemática de forma mais adequada às necessidades e interesses individuais de cada sujeito, a fim de contribuir para a melhoria das instituições educativas, das atuações docentes, do desenvolvimento dos estudantes etc.

Por fim, destacamos o fato de que esta presente categoria se vincula à anterior, ou seja, o diálogo é uma ferramenta também de conhecimento, de troca de experiências, ainda mais quando se trata de dialogar acerca de “nossos” filhos e “nossos” estudantes. Pais, mães e responsáveis podem favorecer o conhecimento acerca do autismo em situações dialógicas, sempre com o objetivo maior de desenvolvimento, respeitando as características individuais.

c) Concepções dos responsáveis em relação a escola de seus filhos autistas

Quando falamos aqui da escola e seu papel diante de estudantes autistas, há aspectos abordados pelos entrevistados em duas direções: em relação ao ensino e aprendizagem de Matemática e às relações interpessoais com todos os demais (estudantes, professores, agentes pedagógicos e administrativos etc.). Os pais/responsáveis, não somente nessa categoria, mas durante quase toda a entrevista, apresentam uma compreensão de que o conhecimento compartilhado com seus filhos não os desenvolvem de forma satisfatória, e que muitas vezes, tal compartilhamento de saberes não é de todo inclusivo. E isso se complica pelo fato de que suas limitações na condição de acompanhar seus filhos nas atividades escolares, muitas das vezes, os impossibilitam de contribuir enquanto responsáveis nas tarefas extraclasse, já que não dominam todos os campos curriculares.

Segundo a concepção dos responsáveis, mesmo o ensino para seus filhos sendo insatisfatório ao que entendem como mais adequado, esses entendem que há uma tentativa por parte dos agentes escolares em promover um ensino de melhor qualidade, diante de suas limitações e desconhecimentos. Os entrevistados, para tecerem comentários a esse respeito, se amparam ao que eles conhecem enquanto ex estudantes, mas, acima de tudo, nas legislações que abordam a inclusão educacional de estudantes autistas, os direitos já conquistados. Vejamos alguns trechos que contribuíram para a constituição desta categoria:

US-O21: [...] mas até esse momento a escola tem [...] conseguido incluir [...] mas eu sinto que tem necessidades, que falta alguma coisa, mas como vai indo tudo bem eu nunca questioneei nada.

US-L20: [...] no início, a escola não sabia lidar com meu filho, pois ele é de grau leve e nunca solicitei professor de apoio.

US-M5: [...] eu entendia que a escola não estava atualizada e não estava pronta para esse processo [inclusão] [...]. eu sempre encontrei na escola uma incapacidade na forma de lidarem com o meu filho [...]

US-M4: [...] eu nunca me relacionei com a escola como a culpada do insucesso do meu filho [...].

Nos excertos de três responsáveis diferentes, há aspectos divergentes e/ou que se complementam. Otávio destaca no trecho anterior um sentimento positivo em relação à inclusão, afirmando que a escola tem conseguido sucesso na atuação com seu filho, ainda que haja espaço para avanços. Já Letícia lembra o início do período em que seu filho estudou naquele estabelecimento, trazendo o fato de que autistas de “grau leve”, como seu filho, acabam por dificultar as ações da escola, ainda mais por não necessitarem do serviço de um professor de apoio, o que faz com que os docentes não tenham outro profissional com quem compartilhar o ensino para o estudante autista. Por fim, Miriam acrescenta, diferentemente de Otávio, que a escola não estava atualizada e preparada para lidar com o tema autismo, mas que não culpabiliza o estabelecimento pelo insucesso do seu filho. Em consonância à ambiguidade identificada nas respostas de alguns pais, por trás disso está o fato de que os entrevistados sabem que precisam da escola, da manutenção de uma boa relação.

Pesquisas como as de Paula e Peixoto (2019), Silva *et al.* (2021) e Ferreira e Souza (2021) trazem uma ideia consensual de que a formação dos professores no Brasil não tem contribuído suficientemente para que professores atuem no desenvolvimento dos estudantes autistas. Sabemos que o elenco de discussões exigidas pelos currículos de formações iniciais é extenso, com diferentes tensionamentos à discussão formativa. Entretanto, a escola sob o paradigma da inclusão requer outros conhecimentos, urgentes, que, ainda, não estão sendo articulados já nos cursos de licenciatura (BORGES; CYRINO, 2021). São temas que, se antes já mereceriam destaque, sob a égide da valorização de uma educação para todas e todos é fundamental.

Já na formação continuada para atuação na Educação Básica (foco deste texto), defendemos que o debate se acentue ainda mais, envolvendo não somente professores, mas também os demais agentes escolares, incluindo aí pessoal das áreas administrativas, por exemplo. Mesmo porque, sob o título desta presente categoria, os pais e responsáveis não estão tratando apenas do que os professores e professoras abordam em suas aulas, ainda que esse seja o principal assunto. Estão, isso sim, falando da escola como um todo, das relações pessoais, do acolhimento das diferenças, da receptividade com os pais e mães para falar de aspectos afetos aos seus filhos, da infraestrutura etc.

Para finalizar a discussão desta categoria, novamente vemos relações diretas entre esta e as duas categorias anteriores. Na concepção dos responsáveis acerca da escola onde seus filhos estudam, há elementos que destacam a importância do diálogo escola x

pais/responsáveis. Há também na concepção acerca desta escola o desconhecimento do tema autismo atrelado às questões pedagógicas, ao que podemos fazer para contribuir com o aprendizado de estudantes autistas. E a nossa defesa é a de que as formações docentes abordem cada vez mais temáticas relacionadas à inclusão, especialmente de estudantes apoiados pela Educação Especial. Por fim, a concepção da sociedade (aqui representada por pais e mães) acerca das escolas não trará aspectos de uma educação inclusiva se não valorizarmos investimentos em recursos materiais, uma carga horária mínima de atuação docente específica para a formação e preparação de suas atividades, investimentos em tecnologias digitais etc. Se a legislação já permite essa concepção de escola, o próximo passo é uma transposição do que já temos garantido no papel para a constituição de uma educação cada vez mais para todas e todos.

d) Pontos dos quais a escola pode melhorar para o atendimento de autistas

Ainda que nas categorias anteriores já tenham sido discutidos indiretamente aspectos que podem ser melhorados segundo a compreensão dos pais e mães de estudantes autistas e pensando na escolarização inclusiva de seus filhos, optamos por manter o destaque, em uma categoria isolada, para falarmos mais diretamente o que os nossos entrevistados apontam como possíveis mudanças. De nossa leitura das entrevistas, entendemos que os entrevistados elencam aspectos pertinentes e possíveis. Possíveis, pois, pela nossa leitura dos dados, fica a ideia de que os pais e mães também se colocam na condição desses professores e agentes escolares, principalmente por buscarem parcerias em torno de um bem comum, o desenvolvimento de seus filhos. Também são pontos possíveis, pois, quando convidados a refletir acerca do que desejariam como mudanças, os pais partem de uma escola real, a escola de seus filhos, uma escola com características favoráveis e desfavoráveis à inclusão. Também são aspectos pertinentes, pois, trata-se de um olhar de pessoas que convivem há mais tempo com os estudantes, conhecem suas características, auxiliam nas atividades escolares etc. E a pertinência é ampliada se pensarmos que ainda estamos em processo inicial (ainda que contínuo e complexo) de constituição de uma escola inclusiva, que temos hoje ainda muito espaço para avançar e aprender enquanto profissionais da educação.

Na opinião de Cunha (2011), não dá para pensar em um ambiente inclusivo focando apenas em recursos pedagógicos, infraestrutura etc., mas também em toda a qualidade das relações humanas envolvidas. Para além do material, temos que destacar a necessidade de um conhecimento mais humanizado do estudante que está ali dentro da sala de aula, de suas características particulares se quisermos avançar. Afinal de contas, incluir não pode ser pensado apenas em torno “do que temos”, mas também “do que somos” e do que “queremos ser” enquanto escola. Para puxar a discussão em torno do que os pais elencam como pontos que podem melhorar, seguem quatro trechos dos quatro entrevistados.

US-M55: [...] eu acho que a escola precisa ter uma relação maior com os pais nesse processo para não parecer que é um processo fragmentado, sabe?! [...].

US-L23: [...] o que pode melhorar o atendimento [...] é a aproximação dos pais com a vida escolar da criança.

US-A35: [...] eu acho que isso deveria ser uma planilha da qual eles deveriam apresentar porque a criança vem com atestado e com toda a documentação que ela tem algum problema.

US-O31: [...] algo mais global seria incluir eles em atividades que as outras crianças também são inclusas.

Miriam e Leticia nos remetem à primeira categoria deste texto, quer seja, a importância do diálogo entre pais e agentes escolares, para mais abertamente o diálogo como uma necessidade de mudança na conduta de uma escola inclusiva pra autistas. Cabe destaque o trecho em que Miriam aponta que, se não houver uma relação mais próxima da escola com os pais, a escolarização e o desenvolvimento dos estudantes autistas irá se “fragmentar”. Em nossa interpretação, a fragmentação se dará pelo fato de que, sem diálogo, as abordagens com os estudantes em escolas anteriores, em outros ambientes de apoio educacional etc., não poderão ser aproveitadas como ponto de partida. E no caso de autistas, sabemos o quanto mudanças repentinas de rotina de atividades pode afetar seu desenvolvimento e desempenho escolar. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Amanda sugere que seja disponibilizado um documento, ao que, entendemos, represente um histórico do desenvolvimento escolar, das características do estudante autista, de diagnósticos médicos etc.

Por fim, preocupa-nos o apontamento de Otávio, que denuncia o fato de que estudantes autistas podem não estar fazendo as mesmas tarefas ou mesmo participando de outras atividades comuns aos demais estudantes. Preocupa-nos, pois, ainda que defendamos uma inclusão que se volte para o desenvolvimento intelectual, as aprendizagens, o “estar junto” com os demais estudantes é condição primordial em nossa concepção inclusiva. Caso contrário, corremos o risco de estar criando exclusões dentro de um espaço que se propõe inclusivo, a escola. Sabemos que não é tarefa simples pensar em todos os estudantes ao propormos as nossas tarefas matemáticas em sala de aula. Nessa tarefa complexa, há que se considerar quem está propondo, o professor e suas condições iniciais, mas também em todos os estudantes. Uma possibilidade seria a defendido por Kranz (2015) como “Desenho Universal Pedagógico na Educação Inclusiva”. Em linhas gerais, trata-se de pensar em tarefas que possam ser realizadas por todos os estudantes de uma mesma sala, tarefas que não excluam já em sua escolha, por desconsiderarem as características de algum deles. Mesmo porque, pensar em tarefas diferentes para cada um dos estudantes em uma mesma sala de aula tornaria nossa missão docente praticamente impossível.

6 ... ÚLTIMAS PALAVRAS

Neste texto, em que foram discutidos aspectos acerca do ensino e aprendizagem em Matemática por estudantes autistas sob a perspectiva de pais e mães, para além do que já foi dito, gostaríamos de destacar mais alguns aspectos relacionados ao próprio texto e à pesquisa. Ao olharmos para nossas quatro categorias discutidas, vemos relações entre as mesmas e, ao mesmo tempo, características específicas, por isso a opção pela discussão por categorias diferentes. Em todo caso, a leitura das transcrições das entrevistas por outros pesquisadores promoveria outras discussões, outras categorias, o que é comum e característico de pesquisas do tipo qualitativas.

Como limitações do trabalho, entendemos que os critérios para escolha dos pais e mães, por meio de indicações das associações de pais de autistas de Campo Mourão e Maringá, nos levou, de certa maneira, a entrevistados com uma conduta de maior acompanhamento de seus filhos e da vida escolar dos mesmos. Sabemos que há pais e mães de autistas que não têm, em suas cidades ou regiões, a possibilidade de compartilhar suas angústias, dúvidas, possibilidades com associações desse tipo. Sabemos também que há outros tantos que não tem condições dessa participação por diferentes motivos. E nossa escolha, de certa forma, nos levou a quatro entrevistados que trazem uma compreensão mais refletida em comparação a outros pais se tivessem sido aleatoriamente escolhidos. Por outro

lado, as experiências desses pais e mães, carregando também a vivência em associações temáticas, trouxeram uma riqueza maior de elementos para nossa discussão.

Por fim, como sugestão de futuras atividades de pesquisa, extensão ou ensino, podemos pensar na criação de grupos colaborativos envolvendo docentes e pais/mães de estudantes autistas ocorrendo no espaço escolar, com a análise dos resultados dessas discussões e do desenvolvimento profissional dos professores nesses grupos.

REFERÊNCIAS

BORGES, F. A.; FELIPE, D. A. Direitos humanos e inclusão no espaço escolar. *In: PRIORI, A.; FELIPE, D. A.; PEREIRA, M. J. Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar*. Maringá-Pr: Edições Diálogos, 2019.

BORGES, F. A.; CYRINO, M. C. C. T. Análise de investigações brasileiras que discutem a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. **Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [s.l.], v. 15, n. 29, p. 1 - 21, mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **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: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

CRUZ, J. E. S. ; VIANA, E. A. ; MANRIQUE, A. L. ; BORGES, Fábio Alexandre . O processo de inclusão de estudantes com diferentes transtornos e a fronteira gerada pelos diagnósticos: o que dizem os estudos na área de Educação Matemática?. **Remat: Revista Eletrônica da Matemática**, v. 17, p. 1-21, 2020.

CUNHA, E. **Autismo inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DANTAS, D.C.L.; MARTINS, L.A.R. Os limites para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular: entre o que falam as mães e o que falam as professoras. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 34, n. 20, p. 127-150, jan./abr. 2009.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FERREIRA, C. C.; SOUZA, C. T. Formação docente para atuação com estudantes com transtorno do espectro autista: trajetórias e desafios. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. 1-15, jun. 2021.

KRANZ, C. R. **O desenho universal pedagógico na educação matemática inclusiva**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

LEMOS, E.L.M.D.; 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. 351-361, set.-dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31-45, Out/Dez, 2019

PEREIRA, M. C. L. **Pais de alunos autistas**: relatos de expectativas, experiências, e concepções em inclusão escolar. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2009.

PONTE, J. P. **Concepções dos professores de Matemática e processos de formação**. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. 2006. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes. Acesso em: 28. abr. 2020.

SILVA, L. B.; ALMEIDA, P. F.; OLIVEIRA, P. S. D.; ASSIS, J. R.; SANTOS, G. M. T.; FREITAS, R. F. Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 13, n. 30, p.171 – 191, maio/ago. 2021

SOLOMON, A. **Longe da Árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. Tradução de Donaldson M. Garschagen; Luiz A. Araújo e Pedro Maia Soares. 1ª. ed. São Paulo: Cia das Letras, v. I, 2013.