

ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA EM UMA CRECHE PÚBLICA

BETWEEN DISCOURSE AND PRACTICE: THE INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD IN A PUBLIC PRESCHOOL

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-89

Célia Moraes dos Santos Campos ¹

RESUMO

Este artigo discute a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a partir de uma pesquisa realizada em uma creche pública municipal. Por questões éticas, o nome da instituição foi preservado. O estudo teve como objetivo compreender os processos de inclusão, permanência e aprendizagem desses alunos, analisando como a prática pedagógica se alinha (ou não) ao discurso inclusivo. A pesquisa utilizou revisão bibliográfica, coleta de dados por meio de questionários semiestruturados e investigação de campo com a participação de cinco profissionais da instituição. Os resultados indicam que, embora o tema da inclusão esteja presente nos debates escolares, a prática ainda enfrenta barreiras significativas, especialmente devido à escassez de conhecimento teórico sobre o autismo por parte dos profissionais. Conclui-se que é essencial investir em formação continuada e em estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos, para que a escola realmente se adapte a todos. O estudo pretende contribuir como subsídio para práticas mais inclusivas no contexto da educação pública infantil.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão escolar, autismo, educação infantil, prática pedagógica, educação pública.

ABSTRACT

This article discusses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, based on research conducted in a public municipal daycare center. To preserve the identity of participants, the name of the institution has been withheld. The study aimed to understand the processes of inclusion, retention, and learning of these students, analyzing how pedagogical practices align, or fail to align, with inclusive discourse. The research methodology included a literature review, data collection through semi-structured questionnaires, and fieldwork involving five education professionals. The results indicate that, although the topic of inclusion is present in school discussions, its practical implementation still faces significant challenges, especially due to a lack of theoretical knowledge about autism among educators. The study concludes that ongoing professional development and pedagogical strategies that respect the uniqueness of each student are essential for schools to become truly inclusive. This research aims to serve as a guiding document for more inclusive practices in public early childhood education.

KEYWORDS: school inclusion, autism, early childhood education, pedagogical practice, public education.

¹ Doutora em em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com autismo é um direito fundamental garantido por lei, sendo imprescindível para o acesso à educação e ao processo de aprendizagem. O sucesso ou fracasso de uma escola está intimamente ligado à percepção que seus professores têm do próprio trabalho e da instituição como um todo. Nesse contexto, a escola deve se organizar de forma a melhorar sua resposta educativa para todos os alunos, independentemente de suas diferenças, adotando soluções coletivas para superar as dificuldades de aprendizagem. A inclusão, portanto, exige mudanças significativas na estrutura da escola, tendo como base a filosofia inclusiva.

A pesquisa que deu origem a este estudo, motivada pela presença de crianças com deficiência na educação infantil, tem como objetivo compreender as diferentes formas de aprendizagem e prevenir bloqueios no ensino. A inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares no Brasil remonta a mais de 15 anos, com a Declaração de Salamanca (1994) como um marco importante. Apesar dos avanços legislativos, ainda há lacunas na compreensão e na implementação dessas normativas. A inclusão exige mais do que simples adaptações físicas; é necessário repensar a postura das escolas, implementando práticas pedagógicas heterogêneas que promovam a integração social e enfrentem coletivamente a diversidade.

Este estudo aborda o processo de inclusão de alunos com autismo, focando especialmente na educação infantil. A pesquisa visa compreender como se dá o processo de inclusão, permanência e aprendizagem desses alunos, analisando a preparação dos professores e o ambiente escolar. O trabalho está dividido em cinco capítulos, que discutem a história das pessoas com deficiência, a escolarização do aluno com autismo e os desafios da inclusão, baseando-se em pesquisa de campo e análise dos resultados obtidos. A conclusão busca

contribuir com o fortalecimento da educação inclusiva, ampliando o conhecimento sobre o tema.

O percurso histórico da humanidade em relação às pessoas com deficiência é marcado por transformações sociais, descobertas científicas e mudanças culturais. Nos primeiros estágios da história, cerca de trinta mil anos atrás, os seres humanos dependiam da caça para a sobrevivência e usavam peles de animais como proteção contra o frio. Não há evidências, no entanto, de que as primeiras sociedades tenham desenvolvido tecnologias de cultivo ou criado espaços permanentes, o que dificulta a identificação de comportamentos específicos em relação às pessoas com deficiência nessa época (Wells, 2011).

Nas sociedades iniciais, como na Era Neolítica, as pessoas com deficiência eram frequentemente excluídas ou até mesmo eliminadas, pois as tribos, voltadas para a sobrevivência, não aceitavam membros que representassem um ônus para o grupo. A ausência de registros sobre a inclusão de deficientes sugere que esses indivíduos eram abandonados ou mortos (Gugel, 2007). O preconceito contra pessoas com deficiência variava conforme a cultura, sendo que, no Brasil, essas pessoas foram historicamente enquadradas na categoria dos "miseráveis" (Silva, 1987).

Ao longo dos séculos, a deficiência foi tratada de formas contraditórias. A sociedade demonstrava atitudes de exclusão, mas também buscava formas de integração parcial, especialmente por meio de serviços especializados. A exclusão, associada a um imaginário de inferioridade, foi evidente durante a antiguidade clássica, quando pessoas com deficiência eram vistas como amaldiçoadas ou possuídas por espíritos malignos (Vieira e Pereira, 2003). No entanto, algumas culturas, como a egípcia, ofereciam funções respeitáveis para pessoas com deficiência, como no caso dos anões que serviam nas cortes de altos funcionários.

Na Grécia Antiga e em Roma, a deficiência era vista com desprezo e, frequentemente, crianças com deficiências eram abandonadas ou até mortas, com

Platão e Aristóteles defendendo o extermínio de bebês deficientes (Gugel, 2007). Em Roma, as crianças deficientes eram descartadas ou usadas como entretenimento, até que, no início do Cristianismo, essa prática foi combatida, com a criação de hospitais dedicados ao cuidado dessas pessoas.

Durante a Idade Média, a deficiência era associada à possessão demoníaca, e muitas pessoas com deficiência foram queimadas ou ridicularizadas. A sociedade feudal segregava essas pessoas em asilos ou hospitais controlados pela Igreja. No entanto, o Renascimento e o Humanismo trouxeram transformações significativas, com médicos e matemáticos como Gerolamo Cardomo e Pedro Ponce de León desafiando a visão de incapacidade das pessoas surdas e deficientes, criando métodos de ensino baseados em sinais (Cardomo, 1501-1576; Ponce de León, 1579-1633).

Nos séculos XVII e XVIII, os hospitais passaram a oferecer atendimento especializado para pessoas com deficiência, incluindo tratamentos ortopédicos e para cegos e surdos. Philippe Pinel, no século XIX, defendia que pessoas com distúrbios mentais fossem tratadas com dignidade, e Louis Braille criou seu sistema de leitura e escrita para cegos. A Revolução Francesa ajudou a consolidar a ideia de que as pessoas com deficiência precisavam de atendimento especializado, o que levou à criação de organizações para estudar e tratar as diversas deficiências.

No final do século XIX, movimentos de reabilitação começaram a surgir, com a ênfase na reintegração das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Napoleão Bonaparte, por exemplo, reconheceu o potencial dos ex-soldados deficientes para outras funções, e Otto Von Bismarck, na Alemanha, implementou uma lei de reabilitação para esses indivíduos. Nos Estados Unidos, o cuidado com deficientes, especialmente veteranos de guerra, se estruturou, resultando na criação de instituições e leis que garantiram moradia e emprego para essas pessoas.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência, portanto, é uma história de luta por reconhecimento e integração. Embora ainda existam muitos desafios, especialmente no que diz respeito à inclusão e à eliminação de estigmas, os avanços das últimas décadas refletem uma mudança significativa na maneira como a sociedade enxerga e trata essas pessoas.

Esta pesquisa visa evidenciar a necessidade de um tratamento isonômico para as pessoas com deficiência, destacando que elas devem ser reconhecidas como sujeitos de direitos e receber a devida assistência, proteção e tratamento por parte do Estado. A análise histórica, jurídica e social das lutas das pessoas com deficiência é essencial para compreender o contexto atual de sua inclusão na sociedade. Ao longo do tempo, as terminologias utilizadas para se referir a essas pessoas refletiram um tratamento discriminatório, mas, nas últimas décadas, houve uma mudança significativa, com a substituição de termos como "manco", "aleijado" e "inválido" por "pessoa com deficiência". Este movimento de mudança de nomenclatura foi iniciado na década de 1970, com o movimento social ganhando força.

O reconhecimento jurídico dessas transformações culminou na Constituição de 1988, que adotou a expressão "pessoa com deficiência". A ONU também desempenhou papel crucial na evolução desse conceito, com a Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Convenção Internacional de 2006, que deram visibilidade à luta por direitos iguais e pela superação do assistencialismo.

No âmbito dos direitos das pessoas com deficiência, destacam-se o direito à vida, à saúde, à educação, ao trabalho, à acessibilidade e à proteção social, todos essenciais para garantir sua inclusão plena na sociedade. Esses direitos, fundamentais para garantir uma vida digna, permitem que as pessoas com deficiência contribuam ativamente para a sociedade e vivam de forma plena, superando barreiras físicas, sociais e culturais e promovendo uma verdadeira inclusão social.

O ALUNO COM AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nesta seção, iremos discorrer sobre os desafios e as possibilidades existentes no processo de escolarização dos alunos com Autismo, que tiveram suas primeiras descrições nos anos 40. Ao longo da história, no âmbito educacional, as influências dos modelos explicativos sobre o autismo determinaram as primeiras iniciativas de intervenção no ensino que, entretanto, foram muito específicas e distanciadas daquelas desenvolvidas no meio social inerente à escola.

Atualmente, as Escolas e as redes de ensino têm o desafio de vivenciarem a oportunidade de matricular alunos com autismo decorrente de direitos conquistados, inicialmente, na Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) que definiu como público alvo da educação especial os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, categoria que compreende alunos com autismo. Esse direito é consagrado, em 2013, com a aprovação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 1º, § 1º afirma que:

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

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

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns;

excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Esta lei situa as pessoas com autismo protegidas pelos direitos direcionados a todas as pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país - entre elas, as da Educação, como encontra-se escrito no Artigo 3º em todos os seus incisos.

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

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

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

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

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012)

O texto da Lei nº 12.764/2012 estabelece que a pessoa autista tem direito de estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e, se preciso, pode solicitar um acompanhante especializado. Ficam definidas, também, sanções aos gestores que negarem a matrícula a estudantes com deficiência, conforme o Artigo 7º “O

gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos". e, em caso de reincidência, levará à perda do cargo. "Recusar a matrícula já é algo proibido por lei, a medida reforça isso e estabelece a punição" (MEIRELLES, 2013, p. 1).

Esta lei sancionada em 2012, que levou o nome de "Lei Berenice Piana", foi o primeiro caso de sucesso de legislação participativa no Senado pesquisada por juristas, advogados e estudantes de direito. Possibilita uma discussão reflexiva sobre o tema, bem como, a garantia pelos direitos das crianças autistas.

Por trás de toda discussão, surge a de matricular ou não crianças autistas em escolas comuns, nela esconde-se a falta de conhecimento sobre o problema e as dificuldades que as instituições enfrentam para lidar com a diversidade como um todo. As conquistas que colocam essa situação em xeque foi uma luta empreendida por pais e gestores no sentido de retirar as crianças com autismo e suas famílias do isolamento social histórico a que foram submetidas, enquanto segregadas em escolas especiais.

A inclusão não é um processo tão simples e não se torna realidade apenas com a aprovação de uma lei, e não deve ser apenas um desafio do professor, mas sim de toda a escola e da rede de ensino, sendo preciso rever a formação dos docentes de modo a contribuir com suas limitações e dificuldades em lidar com alunos, sem ou com necessidades educacionais especiais para que haja uma mudança na escola. Neste sentido a escola deve adaptar-se ao aluno e não o inverso. A forma como a escola lida com a inclusão revela o tipo de sociedade na qual está inserida.

De acordo com Salvador (2015):

O gênero humano, historicamente discrimina pessoas com deficiência, como desiguais, insistindo expulsá-los do convívio, pois não os considera semelhantes, em nome da normalidade padronizada que referencia a conduta da

espécie. Na verdade, por detrás desse preconceito clássico estão estipulados os requisitos estatísticos para qualificação do normal- ou do anormal por exclusão – escondendo uma das mais antigas mazelas da humanidade: o temor da limitação humana. SALVADOR (2015, p. 20)

Nesta perspectiva a exclusão é perceptível, e a sociedade ainda tenta camuflar o preconceito ao diferente, disseminando por muito tempo o fato de que o **deficiente** (grifo nosso) deveria viver afastado do convívio com os ditos normais. No entanto a ideia de inclusão permitiu que a sociedade mudasse sua visão discriminatória e de incapacidade.

De acordo com Lima (2006):

A forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência se modificou e vem se transformando ao longo da história. Muitos foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes que fossem vistos como cidadãos de direitos e deveres [...]. Somente com a modificação da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa (LIMA, 2006, p. 27)

O que deve ser feito é abandonar a visão preconceituosa de que as pessoas com deficiência devem ser deixadas à margem da sociedade. Eles são sujeitos de direitos e deveres como todos os cidadãos, sendo necessário que a sociedade busque trabalhar em cooperação para promover uma reflexão sobre a inclusão.

Sasaki (2005) afirma que

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, na escola, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços SASSAKI (2005, p. 22)

Várias são as dimensões que envolvem a inclusão, mas é, na escola que esta inclusão acontece em sua amplitude. Por isso, é preciso, se faz necessário construir uma rede que dê apoio ao professor da turma regular, e também, ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também, ao coordenador pedagógico para que trabalhem em sintonia. Deve ser envolvido diretores, funcionários, pais e alunos, de maneira que a escola desenvolva um projeto inclusivo, onde seja possível respeitar, valorizando a aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado é previsto na Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e diz que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Art. 2º da Lei 7.611/2011).

Para que a inclusão ocorra, portanto, é preciso mais do que a aprovação de uma lei. Devem-se rever as políticas públicas atuais de modo a garantir aos educadores os conhecimentos, o tempo e a formação necessária para que os alunos não só sejam matriculados, mas também tenham garantido seu direito de aprender.

A escola precisa realizar mudanças procurando se adaptar tanto no currículo quanto na elaboração de estratégias a fim de inserir as crianças autistas. A Lei Federal nº 12.764/12, em seu Art. 2º determina que para que haja uma inclusão com qualidade a escola deve valorizar alguns pontos:

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

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

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

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. (BRASIL, 2012)

Visto que todas as áreas – saúde, educação, assistência e previdência social, transportes – precisam trabalharem de forma integrada para que a inclusão aconteça. A sociedade precisa participar das ações que envolvem a inclusão escolar e, os profissionais envolvidos devem estar em constante formação para ampliação de conhecimento sobre o espectro autista.

Segundo Cunha (2013, p. 16) “O professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social de seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado”.

O fazer pedagógico requer o pensar e desenvolver diversas estratégias que promovam a inclusão social, familiar e escolar. A socialização permite que aconteça o desenvolvimento e promove o respeito as diferenças. Sendo assim, a inclusão escolar quebra paradigmas.

De acordo com SCHMIDT (2013):

Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual, o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades SCHMIDT (2013, p. 136)

Para que aconteça uma inclusão escolar de crianças autista é preciso que os professores sejam capacitados e possam desenvolver ações inclusivas eficazes. No entanto, o quadro que se apresenta nas escolas são profissionais que não possuem domínio suficiente para desenvolverem um trabalho com resultados plausíveis.

De acordo com Cunha (2013)

A formação do educador e o seu conhecimento científico a respeito do assunto tornam-se essenciais para a identificação da síndrome. Da mesma sorte, sua capacitação pedagógica no exercício docente possibilitará uma educação adequada. Apesar de níveis de comprometimentos dissimilares, é comum o aluno com autismo apresentar algumas características mais marcantes que inicialmente poderão interferir na sua aprendizagem: o *déficit* de atenção, a hiperatividade, as estereotípias e os comportamentos disruptivos (CUNHA, 2013, p. 25).

Além do conhecimento que o professor deve ter para trabalhar com alunos com TEA, o mesmo deve conhecer seus alunos, seus afetos, suas ações e seus interesses. Um dos fatores importantes que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno autista é a relação professor/aluno. As crianças com TEA possuem um déficit de atenção por este motivo o professor deve elaborar atividades lúdicas a fim de prender a atenção e promover a participação nas atividades propostas.

Cunha (2013) afirma que,

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como mediação pedagógica. Na pintura, no desenho, nas atividades com massa ou na música, os canais sensoriais são os melhores receptores da aprendizagem (CUNHA, 2013, p. 26).

Algumas ações precisam ser levadas em conta, até porque as estereotípias, como, alegria, frustração, ansiedade e excitação podem causar regressão e bloqueio das ações motoras, assim como irritação e cerceamento. A inclusão escolar deve ser trabalhada a partir da rotina da própria criança, levando em conta suas vivências diárias proporcionando uma aprendizagem significativa, pois, como afirma Freire, (1992, p. 11) “a leitura de mundo procede a leitura da palavra”.

É possível verificar que a Lei Berenice trouxe avanços para que a inclusão escolar da criança autista aconteça levando os pais a matriculem seus filhos nas escolas regulares. No âmbito da escola permitiu que os gestores refletissem sobre a forma como esta inclusão deveria acontecer e os professores buscassem formações que contribuíssem para a prática pedagógica inclusiva.

Portanto, nesta próxima seção será apresentado um pano de fundo sobre a inclusão educacional em toda a sua trajetória.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade de todos os estudantes (UNESCO, 2001). O objetivo da inclusão educacional deve ser eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (VITELLO; MITHAUG, 1998), que se expressa na escola como reprodução do que ocorre na sociedade. Dessa forma, a inclusão parte do princípio que todos são iguais, tendo a crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa,

portanto, deve acolher e beneficiar a todos indistintamente, mas com alternativas diferenciadas.

Diversos foram os momentos que marcaram a educação especial: o teológico, o metafísico, o médico-psicológico, o educacional e o inclusivo. De acordo com Pessoti (2001) até a expansão do Cristianismo na Europa a pessoa com deficiência era rejeitada e até morta sem nenhuma crise de ética. Somente com o advento do Cristianismo que o papel de cuidar passou a ser da Igreja segregando estas pessoas em asilos ou hospícios. Este momento é o teológico, onde a responsabilidade pelo nascimento da pessoa com deficiência era de Deus, por isso somente a igreja poderia tomar para si a responsabilidade do cuidado.

Sobre este momento Campelo (1990) diz que,

Os doutores da igreja tinham um entendimento contraditório e minimizado das pessoas com deficiência. Enquanto Santo Agostinho atribuía à deficiência mental a culpa, a punição e expiação dos antepassados pelos pecados cometidos são Tomás de Aquino, seis séculos mais tarde, propõe outra explicação para a deficiência, ou seja, é uma espécie de demência natural não é absolutamente um pecado. (CAMPELO, 1990, p. 81)

A transição do momento teológico para o metafísico trouxe para a pessoa com deficiência um olhar clínico abrindo espaço para o tratamento médico. Com os ideais da educação para todos e obrigatoriedade escola, tanto os Estados Unidos, quanto a França iniciaram os testes de inteligência. Alfredo Binet e Thomas Simon criaram os testes padronizados que através de seus resultados determinava a inteligência da criança e se ela podia ou não ingressar na escola. O instrumental conhecido por Quociente de Inteligência – QI e tinha como meta graduar as inteligências mentais.

De acordo com VIAL apud CAMPELO (1990)

O Binet/Simon é o instrumento científico construído para permitir a triagem rápida das crianças em duas categorias: de um

lado os que podem seguir a escola comum, do outro, aqueles que se supunha não poderem tirar proveito dela Estes são os chamados débeis mentais ou retardados intelectuais (VIAL apud CAMPELO, 1990, p. 21).

Os resultados destes testes serviam também para mascarar outros fatores como desnutrição, problemas neurológicos e psicológicos, criando um rótulo de disfunção cerebral mínima para aquelas crianças que possuíam por diversos fatores dificuldade de aprendizagem. Sendo assim, predominou o modelo médico e surgiu um padrão classificatório, onde aqueles que se desviavam deste padrão possuíam uma disfunção cerebral (DCM), hoje conhecida como, dislexia, disgrafia, discalculia, desortografia, afasia com ou sem hiperatividade (BOSSA, 2000). Que não eram submetidos aos mesmos testes e aparatos médicos.

Desta forma o fracasso escolar poderia ser explicado até porque, estes casos estavam sempre presentes em crianças oriundas de classes populares. Portanto, tanto os pais quanto as crianças se conformavam com o diagnóstico dado, sendo que as deficiências visuais, auditiva, física, mental e/ou múltipla estavam ligadas a segregamento e a exclusão.

Sendo assim era preciso repensar a educação oferecida àqueles que possuíam algum tipo de deficiência. Então na década de 70, o Modelo Médico Psicológico foi substituído pelo Modelo Educacional ou Modelo Diagnóstico Prescritivo que tinha como centro de discussão a utilização de métodos, procedimentos e técnicas de ensino levando em conta as dificuldades do aluno. Neste modelo a ênfase é dada ao ensino, sem rótulos, procurando intervir nos problemas de comportamento e/ou de aprendizagem.

A correção deve ser vista como resultado final do processo diagnóstico e de prescrição. Sendo o diagnóstico um conjunto de informações que permitem o delineamento das características das crianças; a prescrição envolve o processo

de determinação de que estratégias de ensino, métodos e materiais irão ajudar melhor a ensinar ou a modificar seu comportamento (PLAYNE, 1989 apud CAMPELO, 1990, p. 44)

A educação especial viveu nesta época um conflito entre o modelo segregativo e excludente e o modelo inclusivo ainda desconhecido. A educação especial na perspectiva contemporânea cumpre o seu papel de democratizar o ensino quando abre as portas das escolas para todos e, em contraponto, responde ao processo de segregação da criança “diferente”, legitimando a ação seletiva da escola regular (BUENO, 1993).

Na atualidade a educação inclusiva é concebida no aluno, onde se busca novas formas de ensinar, levando em conta as especificidades do aprendente e valorizando a proposta democrática de uma educação para todos (MONTAÑO, 2001)

Retrocedendo um pouco, o movimento em favor da educação inclusiva foi fortalecido pelos eventos internacionais, fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, os direitos humanos enumerados podem ser classificados em três grandes categorias: a primeira delas compreende os direitos civis relativos à proteção da integridade física, psicológica e moral dos indivíduos, visando preservá-los de abusos, da tortura ou da ditadura. Em uma segunda categoria, encontram-se os direitos econômicos, sociais e culturais que permitem às pessoas participar ativamente da sociedade, como o direito à educação, ao trabalho, ao lazer e a uma remuneração decente.

Finalmente, os direitos políticos constituem a terceira categoria e se referem ao exercício de poder nas atividades públicas da nação, em uma sociedade democrática. A história da inclusão social das pessoas com deficiência corresponde ao reconhecimento

progressivo e ao exercício crescente destas três categorias de direitos, apesar de que logo após a sua adoção, desenvolveu-se um lento processo de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência (TREMBLAY, 2006).

Em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial no intuito de incentivar todos os países do mundo na formalização de um compromisso a favor da educação para o combate a crise educacional.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), outro documento oriundo de evento internacional, representa um marco referencial para as novas tendências educacionais e, principalmente, para a educação especial, advogou o direito a uma educação para todas as pessoas com deficiências. A declaração menciona a importância e a necessidade de se educarem algumas crianças em escolas especiais e/ou salas especiais em escolas comuns em torno do combate à exclusão escolar e da luta para reduzir a taxa de analfabetismo.

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Tendo em vista o que defende a Declaração de Salamanca, compreendemos que se faz necessário transformarmos as escolas em verdadeiros ambientes inclusivos para que se tornem espaços vivos de acolhimento e de formação para todos os alunos. Apenas

o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir, não é o suficiente.

Segundo Mantoan (2003), condicionar a inserção da matrícula de um aluno em uma escola ou classe especial, não é inclusão, pois para que a mesma aconteça não podemos impor uma identidade, uma capacidade de aprender, sem levar em conta suas características pessoais. Inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades comuns e especiais. Para que se possa realmente caminhar em direção à inclusão escolar, é necessário que sejam realizadas muitas mudanças no sistema e na instituição de ensino, para que sejam capazes de romper com o que está impedindo a possibilidade de modificar os sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática.

As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências. Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado (MANTOAN, 2003).

Inovar implica em esforços, e para que a inclusão ocorra é necessário modernização, principalmente das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), reconhecendo que grande parte das dificuldades resulta no modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Nas redes de ensino público e privado foram adotadas diversas medidas inclusivas de organização escolar, que se observadas a partir de três ângulos, veremos as mudanças realizadas: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos (MANTOAN, 2003).

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são: • Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; • Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; • Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprova a repetência; • Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p. 33).

Como visto, a inclusão escolar para o aluno com autismo em classes comuns da rede regular de ensino não é uma tarefa fácil, embora seja um caminho sem volta, e é importante avançar na construção de uma prática pedagógica que contemple as especificidades, de modo a garantir aos educadores os conhecimentos, o tempo e a formação necessária para que os alunos não só sejam matriculados, mas também tenham garantido seu direito de aprender.

A inclusão é um processo educacional onde todas as crianças sejam deficientes ou não estudem juntas, com o apoio necessário, na idade adequada na escola regular. Assim, incluir uma criança com necessidades especiais não é deixá-la em uma sala especial e, só a levar para a sala regular em determinados momentos ou mesmo, deixa-la em uma sala sem o apoio necessário para seu aprendizado.

De acordo com Fagundes (2001)

O sucesso da inclusão depende da avaliação constante do processo, da flexibilidade da equipe multidisciplinar para alterar programas e do apoio da família, da escola e da comunidade. Partindo do pressuposto, que a inclusão é um processo lento, pois precisa de um trabalho interdisciplinar com as várias

áreas possibilitando o desenvolvimento cognitivo do Portador de Necessidade Especial. (FAGUNDES, 2001, p. 34)

criança ou de outras crianças (VIEIRA, 2005, p. 24)

A partir deste pensamento a criança com deficiência não deve ser vista de forma isolada, mas sim, a partir de suas relações sociais, pois, nas trocas a sua identidade se ressignifica e concretiza positivamente.

É necessário reafirmar que a Declaração de Salamanca (1994) que toda criança deve estar inserida no ensino regular, independentemente de sua deficiência, sua origem social ou cultural.

Conforme Vieira (2005):

Os signatários da Declaração, entretanto, não poderiam ficar insensíveis aos desafios e dificuldades teórico-práticas para uma efetiva implementação de uma política de educação inclusiva, assim como das reais condições de atendimento da maioria dos países do mundo, calcados em programas segregacionistas, através de classes e escolas especiais, sem contar o grande número de crianças deficientes que ainda não tem garantido o acesso a qualquer tipo de escolarização (VIEIRA, 2005, p.23)

Sendo assim, se em alguns momentos apresentasse a obrigatoriedade de os pais matricularem seus filhos na escola regular, deixa uma brecha para que outros não matriculem, caso exista algum fato que possibilite esta ausência da criança na escola.

De acordo com Vieira (2005)

Embora a escola abra espaço para a não inclusão de alunos com necessidades especiais, em casos determinados, considera esta abertura como exceção, na medida em que assevera que o encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deverá constituir exceção, a ser recomendado somente naqueles casos menos frequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da

A garantia por parte da Declaração da existência da Educação Inclusiva como forma de levar a educação para todos deve ser uma política governamental cobrada pela comunidade em geral.

Este direito conquistado ao longo dos anos deve passar por um processo de fortalecimento, onde as crianças com deficiência legitimem o direito com sua presença na escola validando assim, a conquista através das lutas de todos os envolvidos. As leis só são válidas quando cumpridas e este é o maior desafio, fazer valer o direito conquistado. Na próxima seção será apresentado um relato de como se dá esta inclusão do aluno autista na escola.

O ALUNO COM AUTISMO E SUA INCLUSÃO NA ESCOLA

Ao falar sobre educação inclusiva da pessoa com “Transtorno do Espectro Autista” não significa apenas deter-se no mero desejo do autista e de seus familiares, ou mesmo, no dever da escola, mas sim, o de buscar através da fundamentação legal, o efetivo exercício deste direito. São os decretos, leis, declarações e diretrizes que fundamentam a inclusão na rede regular de ensino.

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil ganhou fôlego durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos. A principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Na redação final da meta, essa opção foi mantida. Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil (BRASIL, 2001)

De acordo com Martinez (1997, p. 74), “O sucesso do processo de inclusão escolar depende de fatores de diferentes ordens (estruturais, ideológicos, políticos, técnicos) [...]. No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por ser o espaço onde a inclusão se efetiva.”

É através do respaldo legal que a inclusão no ensino regular se efetiva abrindo a possibilidade de que, quando necessário os alunos terem um profissional especializado, sendo possível assim, desenvolver suas habilidades.

A Declaração de Salamanca (1994) defende que escolas comuns com orientação inclusiva podem proporcionar uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhorando sua eficiência e, conseqüentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional, sendo o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, na construção de uma sociedade inclusiva capaz de garantir uma educação para todos. (UNESCO, 1994).

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O propósito legal da Declaração de Salamanca possibilita a inclusão da pessoa com deficiência a uma educação de qualidade no ensino regular, respeitando suas especificidades, utilizando para isso recursos adequados e um currículo escolar voltado para o indivíduo independente de sua necessidade ou dificuldade.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2007).

Internacionalmente, a educação inclusiva é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes, enquanto que em alguns países, a educação inclusiva é vista apenas como uma forma de servir somente crianças com deficiência no ambiente da educação geral. (UNESCO, 2001).

A educação inclusiva começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa com o objetivo da inclusão educacional eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (VITELLO; MITHAUG, 1998).

Incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de conscientização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de conscientização e de atitudes (CAVACO, 2014, p. 31).

O ato de incluir o aluno autista vai desde a matrícula até a reflexão sobre a importância da permanência na escolar regular, deste aluno, sendo

necessário envolver a todos no recebimento e aceitação para que o trabalho seja realizado de forma consciente.

De acordo com Carvalho (1999, p. 37) “[...] para que, em nossas escolas, o ideal da integração de todos, ou da não exclusão de alguns, torne-se realidade, é preciso trabalhar todo contexto em que o processo deve ocorrer. Do contrário, corre-se o risco de contribuir para maiores preconceitos em torno dos deficientes.”

Visto que a criança com autismo é constantemente estigmatizada, todos atribuem a ela gestos como balançarem o corpo, olharem para seus dedos fixamente e viverem em um total isolamento não se pode isola-los. De acordo Gómez; Terán (2014, p. 543): "A separação dos indivíduos com autismo de um ambiente normal contribui para agravar os seus sintomas. As crianças com autismo têm necessidades especiais, mas devem ser educadas com as mínimas restrições possíveis"

Proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária na escola possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social, impedindo o isolamento contínuo (HÖHER CAMARGO; BOSA, 2009).

Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças respeitando às singularidades de cada criança (HÖHER CAMARGO; BOSA, 2009).

Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1992, p. 24) afirma que o indivíduo só se constitui como ser humano na sua relação com o outro social: para se humanizar, precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas, para que de maneira dialética haja a construção da sua personalidade. A aquisição da linguagem mostra que o desenvolvimento psicológico humano e todas as funções superiores são originárias das relações reais

entre os indivíduos, que vão tomando formas mais complexas à medida que o sujeito vai interagindo com o meio social e as relações mediadoras (CHIANELO, 2008). A vida social é instrumento necessário e indispensável para o desenvolvimento integral do homem.

De sua parte, Klinta (2001) afirma

[...] no encontro com crianças com necessidades especiais é necessário usar também uma maneira especial. É importante que a criança seja tratada a partir de suas possibilidades e que experimente o sentimento de ser bem-sucedida, de que é capaz no seu meio-ambiente e, talvez, também junto com outras crianças. (KLINTA, 2001, p. 27)

Para Monte e Santos (2004) para que haja realmente uma inclusão escolar com qualidade é preciso utilizar métodos que levem em conta as individualidades de cada um. Existem alguns métodos que podem ajudar na inclusão da criança autista, como: TEACCH – Tratamento e Educação para autistas e crianças com deficiências relacionadas à comunicação, Sistema de Comunicação através de troca de figuras – PECS (*The Picture Exchange Communication System*), ABA – Análise Aplicada do Comportamento e o programa Son-Rise.

De acordo com Orrú (2007)

O programa TEACCH visa indicar, especificar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados. Ele possibilita o desenvolvimento de repertórios que são usados para avaliar os aspectos referentes à interação e organização do comportamento, além do desenvolvimento do indivíduo nos diferentes níveis. O ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir de reforço positivo. O método TEACCH utiliza estímulos audiovisuais visuais e audiocinestésicovisuais² para produzir comunicação [...] A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um

contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinha, porém, com o uso do recurso visual. (ORRÚ, 2007, p. 61)

Este método buscar ajustar o comportamento da criança autista diante das situações apresentadas nas fotos, nos sons e nos outros meios utilizados.

Já o método ABA – Análise Aplicada ao Comportamento que de acordo com Cunha (2014)

O método ABA visa ensinar ao autista, habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendente tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas. (CUNHA, 2014, p. 74)

É um método que pretende observar, analisar e explicar a associação do comportamento da criança autista com a aprendizagem, visando a mudança do comportamento específicos em detrimento ao comportamento global apresentado.

O método PECS objetiva estimular a criança autista a comunicar-se a partir da percepção que ela própria desenvolve através de figuras. Os métodos anteriormente apresentados possuem o foco comportamental promovendo a independência da criança autista.

Além destes métodos, existe o Programa Son-Rise. Sobre este programa Cunha (2014) diz que:

(...) em seu conjunto apresenta técnicas e estratégias, que visam à interação espontânea e

o relacionamento social. Através do programa Son-Rise, os pais e professores aprendem de forma satisfatória com a criança autista, buscando assim, o desenvolvimento cognitivo e emocional da mesma. Programa Son-Rise procura ir até a pessoa com autismo. Propõe ser uma ponte entre o autista e o cotidiano. Interagindo a partir dos seus afetos, o vê como um ser que precisa ser amado e compreendido com base em sua realidade, para que possa haver comunicação e interação social. (CUNHA, 2014, p. 76)

Neste programa é enfatizado o afeto, priorizando o desenvolvimento social e cognitivo, sendo assim, o maior diferencial dos métodos TEACCH, ABA e PECS, pelos mesmos apresentarem técnicas comportamentais na busca do desenvolvimento da criança autista.

Não se pode falar em inclusão sem mencionar o papel do educador, sendo necessário a formação, dedicação e preparo do mesmo. Para Santos (2010) a formação dos professores é primordial no trabalho voltado para a criança com deficiência, pois só assim, acontecerá uma inclusão efetiva.

Para Cunha (2014)

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno. (CUNHA, 2014, p. 101)

Repensar e ressignificar a própria concepção do educador é o grande desafio para que a formação de professores para a educação inclusiva obtenha êxito.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça (MANTOAN, 2003, p. 38).

Reafirma-se a crença na capacidade da pessoa autista se desenvolver, comunicar-se e, principalmente, ser feliz, autônoma e, mesmo, independente. Acredita-se que através da intensa participação da família na escola é possível superar as barreiras de comunicação, que é peça-chave na educação dessas crianças. Concordar com prognósticos generalizadores que rotulam e condenam crianças a um futuro sombrio, afirmar que a vida se limita a uma sentença ditada pelos genes é uma visão reducionista. Como dizia Feuerstein (2008), “os cromossomos não têm a última palavra.”

Antes de ser abordado por Kanner em 1943, o autismo era tratado como “esquizofrenia infantil”. Conforme os estudos foram evoluindo o diagnóstico mudou para “transtorno Invasivo de Desenvolvimento” sendo que este termo tem sido adotado desde 1980 (BOSA, 2000). As causas são desconhecidas, no entanto, o autismo foi dividido em dois segmentos: psicogenética e biológica. Para Marinho e Merklen (2009) as causas além de hereditárias podem ser também ambientais. Eles afirmam também que não tem como separar o desenvolvimento afetivo, cognitivo da essência biológica de cada indivíduo, sendo, portanto, necessário utilizar uma abordagem educativa diferenciada. Sendo necessário levar em conta estes três tipos de desenvolvimento para verificar qual a melhor metodologia de ensino.

De acordo com Freire (1993) alfabetizar não é apenas decodificar letras e símbolos, mas sim, desenvolver a capacidade de realizar a leitura de mundo. O ensino da criança autista deve levar em conta esta capacidade, a de ler o mundo ao seu redor. E as metas a

serem alcançadas através do ensino são a independência pessoal e a responsabilidade social. Estes objetivos implicam progressos nas capacidades sociais e cognitivas, habilidades de comunicação verbal e não verbal e habilidades adaptativas; redução das dificuldades comportamentais; e generalização de habilidades em vários ambientes (GALVÃO FILHO, 2012).

O fato de alunos autistas possuírem algumas limitações não quer dizer que não possa ser alfabetizado. A alfabetização pode ocorrer desde que o professor saiba qual o melhor método a ser utilizado, o que mais se adequa no desenvolvimento do aprendizado. Para isso é necessário que o professor conheça as especificidades do autismo para poder intervir com eficácia.

A próxima seção conterà um relato sobre o que caracteriza o autismo, sua descrição e como é possível identificar, além de relatar o processo histórico dos estudos sobre o autismo e como se revela o comportamento de uma criança autista.

CARACTERIZAÇÃO DO AUTISMO

A palavra autismo originou-se no grego “syndromé” que tem como significado “reunião”, ou seja, um conjunto de sinais e sintomas de uma determinada patologia ou condições. (SURÓS, 2009)

É também uma palavra grega na perspectiva etiológica onde o prefixo “autos” tem o sentido de “Eu próprio” tendo uma relação direta com uma perturbação global de desenvolvimento humano, que traz como característica principal o isolamento do indivíduo do “mundo exterior” e o fato dele centrar em si mesmo. Ao acrescentar o sufixo ismo dá a ideia de orientação ou estado. (OLIVEIRA; ARAGÃO, 2011)

O Autismo é mais conhecido como Distúrbios do Espectro do Autismo (*Autistic Spectrum Disorder - ASD*) é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida, atingindo a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento, sendo uma condição que prossegue até

a adolescência e vida adulta, contundo as crianças continuarão a demonstrar progresso no desenvolvimento, se forem estimuladas desde cedo (WILLIAMS, 2008).

As primeiras publicações escritas que descreveram de forma sistematizada o que compõem o quadro diagnóstico do autismo infantil foram verificadas através de suas características ou sintomas comportamentais, e a definem como uma síndrome, e foram realizadas através dos estudos de Leo Kanner em 1943 e Hans Asperger em 1944 (LEBOYER, 1995 e BAPTISTA & BOSA, 2002).

Segundo KANNER, 1943, p.242 *apud* BOSA, “[...] o distúrbio fundamental mais surpreendente, ‘patogômico’ é a incapacidade de as crianças com autismo estabelecerem relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas”.

A maioria das pessoas (e, de fato, dos médicos), se questionada sobre o Autismo, faz uma imagem de uma criança profundamente incapacitada, com movimentos estereotipadas, talvez batendo com a cabeça, com uma linguagem rudimentar, quase inacessível: uma criatura a quem o futuro não reserva muita coisa. (SACKS, 1995, p. 255)

Em suas pesquisas, (KANNER *apud* BOSA, 2002, p.23) constatou através de um estudo com 11 crianças (2 anos e 4 meses a 11 anos) que as mesmas tinham a inabilidade no relacionamento interpessoal o que as diferenciava em relação às outras síndromes psiquiátricas, como a esquizofrenia. Os resultados desta pesquisa mostraram que as crianças pesquisadas apresentavam: 1) ausência de linguagem ou incapacidade no uso significativo da linguagem; 2) ecolalia; 3) extrema dificuldade para estabelecer vínculos com pessoas ou situações; 4) recusa de comida; 5) repetição de atitudes; 6) boa memória mecânica; 7) manipulação de objetos; 8) físico normal; 9) reação de

horror a ruídos fortes e movimentos bruscos (BRASIL, 2013). Através desta pesquisa descrita por Kanner foi formado o quadro clássico de características do Autismo, que foram amplamente difundidas entre os profissionais no final da década de 60 até os dias atuais.

O austríaco, Hans Asperger (1906-1980), começou a utilizar a palavra autismo para definir um "espectro de distúrbios", inserido dentro do distúrbio de Asperger. Suas convicções eram de que o autismo advinha de uma relação existente entre os fatores genéticos, biológicos e fatores ambientais (FLEISCHER; GRINKER, 2010).

De acordo com a Associação Amigos do Autista (AMA, 2012), em 1944, Hans Asperger realizou sua pesquisa, classificando a Síndrome de Asperger que é um dos espectros mais conhecidos do Autismo. Para ele embora os sintomas e problemas sofram mudanças ao longo do tempo, o problema na maioria dos casos não acaba. Ela que “no curso do desenvolvimento, certas características predominam ou recuam, de modo que os problemas apresentados mudam consideravelmente”.

De acordo com Vila et al (2009), a Síndrome de Asperger é uma perturbação não muito comum, dificultando o seu diagnóstico devido a inaptidão dos profissionais, professores e educadores de conhecerem os sinais e sintomas.

Asperger realizou as descrições de alguns casos clínicos, classificando os aspectos físicos e comportamentais, o desempenho nos testes de inteligência, levando em conta a abordagem educacional utilizada nestes indivíduos e seu histórico familiar. A partir desta perspectiva histórica, torna-se evidente que existe uma íntima ligação com as características psiquiátricas da esquizofrenia, devido os traços de isolamento social. Sendo que, atualmente a ideia de psicose deixa de existir encaminhando-se para transtorno de desenvolvimento. (TAMANAH et al, 2009).

É muito difícil separar a Síndrome de Asperger (SA) do autismo produzindo dúvidas questionáveis

devido as causas apresentadas, sendo impossível confirmar quais os fatores que levaram o surgimento de uma ou de outra. Tanto a Síndrome de Asperger quanto o Autismo apresentam sintomas que apresentam complicações nas áreas de interação social, da linguagem e do repertório comportamental, principalmente das habilidades sociais. Sendo que a principal modificação, entre as duas patologias, é que na característica da Síndrome de Asperger não estar presente o desenvolvimento cognitivo e deficiência de linguagem.

Atualmente o diagnóstico do Autismo Infantil é feita por especialistas, baseados nos manuais de diagnóstico, como o Manual de Diagnóstico e estatístico das perturbações mentais (DSM-IV), da Associação Americana de Psiquiatria, e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

O Autismo Infantil é caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado que se manifesta antes dos três anos de idade, em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem e comunicação; e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento (busca de regularidade) descrito nos manuais como transtorno invasivo no DSM-IV, e global no CID 10, do desenvolvimento.

Crianças e jovens que recebem este diagnóstico mostram distúrbios em interação social, comunicação e brincadeiras imaginativas antes dos três anos de idade, bem como comportamentos, interesses e atividades estereotipados (WILLIAMS, 2008, p. 21).

Um das principais características do Autismo é a “Cegueira Mental” no qual as pessoas com autismo têm grande dificuldade de entender o ponto de vista ou as ideias ou sentimentos alheios. Para alguns pesquisadores eles denominam a “Cegueira Mental” como “A Teoria da Mente” (TOM) que representa um

atraso de desenvolvimento caracterizado pela habilidade de fazer suposições precisas sobre o que os outros pensam ou sentem ou nos ajuda a prever o que farão.

Crianças com Autismo têm dificuldades com a imaginação, percepção temporal, planejamento e memória que estão relacionadas entre si em todas as quatro áreas, o que pode desencadear dificuldades constantes com a capacidade de planejar o futuro e entender o decorrer do tempo.

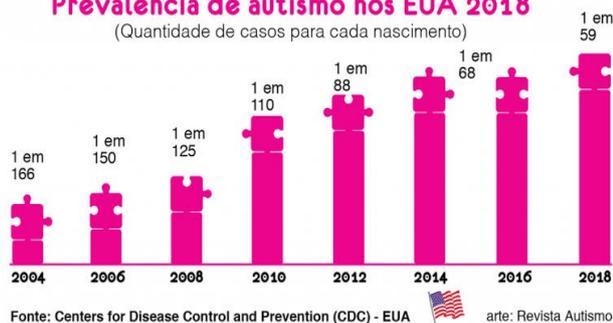
Para que se possa compreender as reais necessidades de uma criança com autismo é necessário conhecer as principais características que impedem o desenvolvimento das aptidões sociais como: Dificuldade de Linguagem; Cegueira Mental; Entender a essência que significa compreender o sentido geral das coisas que vão além dos detalhes e padrões no ambiente; Interesses Sensoriais, Interesses Especiais e Comportamentos Repetitivos; Ansiedade; Desenvolvimento Social mais lento; Ausência de Aprendizado Intuitivo; Falta de experiência que aumenta o problema de entender as regras sociais que outras crianças aprendem com rapidez; Generalização no qual as crianças com autismo podem entender as regras sociais, mas não costumam entender que elas são aplicadas em situações ou circunstâncias levemente distintas.

Estima-se que no ano de 2012, nos Estados Unidos, em cada 88 nascimento, 1 (um) tem a comprovação de ser autista, revelando assim, que o autismo é um dos transtornos que mais se apresentam em relação as outras síndromes. (BRASIL, 2013) Sendo que os casos são mais visíveis no sexo masculino, apesar de que existam casos não diagnosticados, portanto, não fazem parte das estatísticas. Tendo diminuído para 1 em cada 59 nascimentos em 2018 de acordo com a publicada na Revista Autismo.

GRÁFICO 1: O autismo nos Estados Unidos

Prevalência de autismo nos EUA 2018

(Quantidade de casos para cada nascimento)



Já no Brasil de acordo com um estudo realizado pelo médico Marcos Tomanik Mercadante, psiquiatra da infância e adolescência, falecido em 2011, não existe dados reais devido a escassez de pesquisas para dimensionar este número. Segundo dados apresentados na Revista Autismo em março de 2019, uma pesquisa coordenada pelo referido médico em Atibaia, em São Paulo, para cada 367 crianças, 1 apresenta as características do Transtorno de Espectro Autista. Este fato não se restringe somente ao Brasil, mas se estende para toda a América do Sul, Portugal e no caso da Rússia não existe nenhum estudo que possa identificar o quantitativo de autista na população. Esta realidade se revela no mapa abaixo onde é possível identificar no mundo os locais onde os estudos sobre autista já foram realizados.

GRÁFICO 2: Prevalência do autismo no mundo



FONTE: Revista Autista (2019).

Percebe-se então que os estudos no Brasil são escassos. O I Encontro Brasileiro para a Pesquisa sobre o Autismo possibilitou discutir sobre o assunto estimando

que em 2000 existiam em torno de 500 mil pessoas autistas em todo o território nacional. (BRASIL, 2003) No entanto, a Associação Brasileira de Autismo estima que exista em torno de 600 mil pessoas. (CAMARGO, 2009)

Ainda de acordo com a AMA (2014) 1% da população brasileira são portadores de autismo, dados confirmados pelo Ministério da Saúde. O dia 02 de abril de 2008 foi decretado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. Esta celebração tinha o intuito de levantar na sociedade uma discussão sobre o autismo. Para comprovar os dados de que o autismo está mais presente no sexo masculino foi escolhida a cor azul como símbolo do autismo.

De acordo com Melo (apud COSTA, 2009) o Brasil tem criado leis que garantem os direitos das pessoas autistas e seus familiares. A eles é disponibilizado o melhor tratamento de saúde. O Ministério de Saúde lançou uma cartilha que auxilia no diagnóstico precoce do autismo trazendo indicadores do desenvolvimento infantil, os quais necessitam ser trabalhados, tanto no AEE quanto na sala regular.

O diagnóstico deve ser realizado apenas de forma clínica e através da observação da criança e entrevistas com os pais/cuidadores utilizando a escala e instrumentos de triagem, dentro destes instrumentos existem aqueles que servem para identificar e outros para diagnosticar. Conforme determinação apresentada na cartilha pelo Ministério da Saúde estes indicadores servem “para identificar alvos de intervenção e monitorar os sintomas ao longo do tempo.” (BRASIL, 2013, p. 29)

A ABRA – Associação Brasileira de Autismo é uma entidade sem fins lucrativos, com sede e foro em Brasília – DF sendo que é a primeira associação de pais e amigos da pessoa com autismo no Brasil, fundada em 1983. (ABRA, 2014)

Já o Comitê Nacional de Assessoramento para Qualificação da Atenção à Saúde das Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo o Âmbito do

Ministério da Saúde, em consonância com a Lei nº 12.764/2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (BRASIL, 2013)

Como visto, a quantidade de conhecimento acumulado sobre os transtornos do espectro do autismo ao longo de quase setenta anos de pesquisas, é possível afirmarmos que essa já não é uma síndrome desconhecida, embora muitas dúvidas ainda existam. O desafio atual consiste na busca do uso desses conhecimentos para a melhoria da qualidade de vida dessas crianças com autismo.

Um dos pontos a ser valorizado é a escolarização da criança autista, visto que ela apresenta conforme já vasta discussão apresenta, uma dificuldade de atenção e o professor precisa ter um olhar voltado para cada aluno afim de promover e criar possibilidades de aprendizagem e socialização. Nesta próxima seção será revisto ou acrescentado alguns pontos novos no que diz respeito a escolarização da criança autista.

A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Acreditar na capacidade de aprender de todos os alunos com autismo, sem exceções, é o que deve orientar toda ação educacional que se propõe alcançar resultados, em qualquer nível de ensino.

Se a comunidade escolar não pautar um momento para refletir sobre o que está sendo seu papel e função social, com certeza dará continuidade às práticas homogêneas e hegemônicas junto a seus alunos, perpetuará ações pedagógicas excludentes na sociedade e cada vez mais cristalizará em concepções reducionistas do potencial das crianças (ORRÚ, 2016, p. 149).

O ingresso de uma criança autista em uma escola comum é um direito garantido por lei, como

aponta a Constituição Federal de 1988 nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei No. 8.069/90, o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de No. 9394/96 (LDB), que trata sobre a Educação Especial. A redação diz que ela deve visar a efetiva integração do estudante à vida em sociedade. Além da LDB de No. 9394/96, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas e o Plano Viver sem Limites - Decreto 7.612/11 também asseguram o acesso à escola comum.

A busca por uma escola para uma criança autista não é fácil, e sempre acaba esbarrando na questão da aceitação da criança autista, tanto em Escolas Públicas do Ensino Comum como nas Escolas Privadas Tradicionais, apesar de que as instituições não podem negar a matrícula desses alunos nem exigir qualquer tipo de laudo médico, lembrando que o laudo é importante como fonte de informação, e que mesmo depois de matriculado é importante que a escola tenha uma cópia desse laudo para uma eventual emergência.

Espaços de aprendizagem constituídos de práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes requerem um comprometimento e disponibilidade duradoura, contínua da comunidade escolar (professor, demais funcionários, aprendizes, pais (ORRÚ, 2016, p. 149).

Segundo Orrú (2016) o desejo de muitos por espaços de aprendizagem com essas peculiaridades vem despontando no coração de vários professores, pais e aprendizes.

Ao se falar em necessidades educacionais especiais, tratamos das dificuldades específicas dos alunos com autismo, no sentido de focalizar primordialmente não o aluno em si, mas que respostas a escola pode oferecer a cada um, para promover a aprendizagem pretendida.

Para que não haja o fracasso escolar do aluno com Autismo, atribuído habitualmente a ele, precisamos

poder hipotetizar sobre o que o sujeito já pode fazer sozinho, o que pode fazer com nossa ajuda e o que não pode fazer ainda, sequer com a nossa ajuda (LARANJEIRA, 1995, p. 76-77).

De acordo com Höher, Camargo e Bosa (2012), o contexto escolar oportuniza contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança autista, assim como o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças.

A criança autista em relação ao seu processo de desenvolvimento da aprendizagem é lenta e gradativa, sendo necessário que o professor aprimore sua comunicação, conforme as habilidades de cada um. O professor deve avaliar logo na entrada do aluno autista na escola para saber em qual grupo deve ser inserido.

De acordo com a Cartilha Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem: Autismo, elaborada pelo MEC – Ministério da Educação, publicada em 2003 os professores devem estar atentos a certos comportamentos. O professor pode até não detectar que seja autismo, mas com certeza perceberá alguns pontos que levantam alguns questionamentos. (BRASIL, 2003, p. 15)

Entre as coisas diferentes que você poderá perceber nessa criança de aparência física muito provavelmente normal estão:

1. Ausência de linguagem verbal, ou linguagem verbal pobre.
2. Ecolalia imediata (repetição do que outras pessoas acabaram de falar) ou ecolalia tardia (repetição do que outras pessoas falaram há algum tempo, repetição de comerciais de TV, de falas de filmes ou novelas etc.).
3. Hiperatividade, ou seja, constante agitação e movimento (ocorre em um grande número de crianças) ou extrema passividade (ocorre em um menor número de crianças).
4. Contato visual deficiente, ou seja, a criança raramente olha nos olhos do professor, dos pais ou de outras crianças.
5. Comunicação receptiva deficiente, ou seja, a criança apresenta grandes dificuldades em compreender o que lhe é dito, não obedece a ordens nem mesmo

simples e muitas vezes não atende quando chamada pelo nome.

6. Problemas de atenção e concentração.
7. Ausência de interação social, ou seja, a criança não brinca com outras crianças, não procura consolo quando se machuca e parece ignorar os outros. Pode rir ou chorar, mas sempre dando a impressão de que isso diz respeito apenas a ela mesma.
8. Mudanças de humor sem causa aparente.
9. Usar adultos como ferramentas, como levar um adulto pela mão e colocar a mão do adulto na maçaneta da porta para que a abra.
10. Ausência de interesse por materiais ou atividades da sala de aula.
11. Interesse obsessivo por um determinado objeto ou tipo de objetos, por exemplo, a criança pode ter obsessão por cordões de sapatos, palitos de dente, tampinhas de refrigerante etc.
12. Eventualmente uma criança com autismo pode aprender a ler sozinha antes dos quatro anos sem que ninguém tenha percebido como isso ocorreu. (BRASIL, 2004, p. 13)

A criança autista sem retardo mental necessita de muita ajuda para desenvolver o sistema de comunicação e linguagem. A comunicação envolve trocas de causa e consequência, sendo que estas crianças não possuem. As crianças com autismo necessitam de auxílio para desenvolver esta relação de causa e consequência, levando em conta suas potencialidades.

O primeiro conceito a ser desenvolvido é o das relações, onde a criança precisa diferenciar igual de várias formas de diferença. Para isso o professor deve trabalhar com o aluno sentado à sua frente, chamando-o pelo nome e apresentando diversos tipos de objetos mostrando-lhe quando é igual, e após se apropriar do conceito, inicia o conceito de diferente.

O sistema de comunicação é muito importante e, deve ser introduzido a partir de objetos concretos ou figuras. A utilização de figuras relacionadas com ações diárias ajuda na diminuição da angústia da apreensão do que virá depois. Através da comunicação o aluno deve aprender a organização e estrutura. As atividades físicas

e as brincadeiras devem levar em conta o princípio de organização.

O maior desafio na construção do conhecimento é a integração das habilidades adquiridas. O processo de integração inicia pela estimulação simultânea do desenvolvimento de todas as áreas. O professor deve saber que mesmo quando as crianças resistem através de comportamentos repetitivos, deve ser imposto limites a fim de melhorar as condições de aprendizado e sociabilização.

Outro ponto que faz parte do desenvolvimento da criança autista é trabalhar as expressões de sentimentos, para isso é preciso que o professor consiga ajudar a criança a desenvolver e se organizar para lidar consigo mesma.

Em relação a linguagem expressiva é evidente que algumas dessas crianças nunca vão falar, mas o professor deve levar em conta, que existe outras que conseguirão se expressar através da linguagem verbal expressiva. Não é necessário inserir um grupo grande de palavras pois, pode confundir a criança, o que pode ser feito é associar algumas figuras as palavras de forma progressiva, levando sempre em conta os avanços de cada criança.

As crianças autistas são afetadas em sua imaginação por isso tem dificuldade no desenvolvimento da linguagem pictórica e representativa. Para que essa linguagem seja desenvolvida é preciso que o professor saiba dosar o uso do desenho e da pintura, visto que, algumas crianças não conseguem representar suas emoções através do desenho e outras, já se dedicam de forma obsessiva, dedicando um tempo demasiado nesta ação, prejudicando assim, sua relação com o meio ambiente.

Portanto, o professor deve ser sensível para desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento destas crianças, respeitando as habilidades e as dificuldades de cada um. Ele deve desempenhar o papel de mediador da aprendizagem.

De acordo com Orrú (2010, p. 09) “O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível”

Para Cunha (2016, p. 62) “A ação do mediador não é facilitar, porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombra de dúvidas, provocar desafios, motivar quem aprende”. Sendo assim, a mediação escolar é importante pois, se for organizada e planejada contribui para a aprendizagem do aluno autista.

De acordo com Carothers e Taylor (2004) a educação tem como objetivo ajudar no desenvolvimento da independência a criança autista para realizar suas atividades diárias. Isto em parceria com a família, visto que os dois ambientes propícios para que a aprendizagem aconteça, é a família e a escola.

A família deve trabalhar junto a criança autista a realização de tarefas rotineiras e a escola deve ampliar este trabalho, ao organizar uma rotina, bem como, ajudar o aluno autista a aceitar as mudanças que muitas vezes acontecem.

Para Carothers e Taylor (2004) o professor pode utilizar algumas técnicas que contribua com a aprendizagem dos alunos autistas, como:

Modelagem através de gravação de vídeo onde os alunos podem assistir uma determinada ação, por diversas vezes a fim de poder realizar aquela mesma ação.

Rotinas de atividades pictográficas – utilização de fotos ou desenhos de uma determinada ação com o intuito do aluno seguir as orientações, produzindo a independência na realização das mesmas.

Participação e orientação dos colegas - podem ser utilizadas outras crianças para realizar atividades diárias como pegar livros na biblioteca, comprar itens e atravessar a rua.

Estas técnicas tanto podem ser utilizadas na escola quanto em casa. Assim como, os familiares organizarem apresentações de atividades diárias através de fichas coloridas para reforçar a aprendizagem.

O aluno autista possui direitos e são capazes apesar de terem algumas limitações. Eles são capazes de aprender, pensar, construir e tomar decisões. A criança autista pode e deve ter acesso ao ensino regular, sendo que o professor tem que buscar se aperfeiçoar a fim de contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos seus alunos com ou sem deficiência. O professor deve estar atento ao comportamento de seus alunos podendo assim, detectar alguma característica diferente contribuindo para o desenvolvimento de alunos autista.

Outro ponto que a escola deve estar atenta é o currículo que deve ser adaptado a realidade de cada criança. A escola é um espaço de interação e socialização, um espaço onde a criança aprende regras. O aluno autista apresenta certa dificuldade na oralidade e, a partir da sua relação com a linguagem pode começar acontecer mudanças na linguagem oral, na socialização e no desenvolvimento da aprendizagem.

Para Nunes (2008):

As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e também dos professores. É vital que pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso a informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais. (NUNES, 2008, p. 4):

A autora afirma que a escola tem um papel importante na educação da criança autista, devendo pensar estratégias que possibilitem o aprendizado. O trabalho da escola deve estar associado ao da família,

onde a família deve acompanhar o aluno em suas atividades e progressos.

O currículo preparado para o aluno autista deve contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e o professor tem que trabalhar com técnicas que colaborem para o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

Mas o professor não pode trabalhar sozinho, ele precisa de um apoio especializado. É necessária uma relação muito próxima entre o professor da sala comum e o professor do AEE buscando elaborar estratégias que permitam o avanço na aprendizagem e na socialização do aluno autista, público desta pesquisa. Sobre este assunto será falado nesta próxima seção, procurando entender qual o papel a ser desempenhado pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado e como se estrutura tal atendimento.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DIRECIONADO AO ALUNO COM AUTISMO

Na perspectiva inclusiva o Atendimento Educacional Especializado - AEE é a mais expressiva diretriz que possibilita o acesso ao ensino comum para todos, e uma educação de qualidade na formação dos alunos com deficiência, imposta ou não pelas escolas comuns que limitam a aprendizagem.

Diante desses fatos, é preciso dialogar acerca deste espaço educacional no que diz respeito a traçar estratégias quanto à definição do seu funcionamento, organização, estratégias organizacionais, articulação com a escola comum e acerca da formação dos professores que atuarão no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Art. 9º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial,

e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (Lei 7.611/2011)

O trabalho do Atendimento Educacional Especializado – AEE se organiza para apoiar o desenvolvimento dos alunos, com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (de janeiro de 2008) “o AEE tem como função 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, p. 10).

Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica publicada pelo MEC determina que o público alvo é:

Considera-se público-alvo do AEE: a. Alunos com deficiência:

a. aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008)

Ainda de acordo com o Decreto nº 6.571/08 o financiamento se dará através da contagem do aluno com deficiência duplamente da seguinte forma:

- A. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
- B. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
- C. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público;
- D. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (BRASIL, 2008).

De acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (de janeiro de 2008), a partir do momento em que o aluno com autismo começa a ser atendido pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE deve ser organizado um plano de intervenção individual que promova bons resultados e progresso escolar do aluno, e que corresponda às suas necessidades (MANTOAN, 2003).

A escola deve inserir em seu PPP – Projeto Político Pedagógico a oferta do Atendimento Educacional Especializado permitindo que toda a comunidade escola tenha conhecimento da proposta que deve a seguinte organização:

- A. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- B. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- C. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- D. Professor para o exercício da docência do AEE;
- E. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais,

guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

F. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.

G. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (MANTOAN, 2003).

Apesar dos serviços ofertados pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE aos sistemas de ensino, ela é opcional para os alunos com autismo e, caso haja a adesão por parte do aluno é necessária a autorização dos pais.

O AEE visa facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com autismo e deve ser realizado numa sala de recursos multifuncionais em turno inverso ao da escola. As salas de recursos multifuncionais são espaços organizados com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos específicos para esse atendimento que são imprescindíveis para as adaptações e adequações, uma vez que a proposta de ensino se difere do ensino escolar devido às particularidades individuais de cada aluno, sendo suas ações definidas de acordo com o grau de deficiência que se propõe a atender.

O MEC/SEESP deve realizar as seguintes ações para implementar as salas de recursos multifuncionais:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;

- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas; MEC/SEESP/2010

As salas de recursos multifuncionais são divididas em 2 (dois) tipos, sendo a Tipo 1 composta de “O tipo 1 tem uma estrutura básica capaz de atender a qualquer deficiência e a sala do tipo 2 é mais voltada para os alunos cegos”, e a Tipo 2, “a sala do tipo 2 traz recursos como impressora Braille, globo terrestre com continentes e países em Braille e calculadora sonora”, contendo equipamentos de acordo com a relação abaixo apresentada:

ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS DA SALA TIPO I:

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

FONTE: MEC/SEESP/2010

A sala de recursos multifuncionais além de conter todos os itens da sala tipo I é acrescida de mais alguns itens, conforme discriminado abaixo:

ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS DA SALA TIPO II:

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

FONTE:MEC/SEESP/2010

Desde a sua implantação no Brasil tem havido um crescimento na implantação destas salas, iniciando com 625 em 2005 e chegando atualmente a 15.000 salas em todo o país, com a perspectiva de aumento.

Os Recursos da Tecnologia Assistiva (TA) que são utilizados pelos alunos com autismo, compõem-se de uma variedade de equipamentos, serviços, e estratégias destinadas para amenizar os problemas vivenciados e enfrentados colaborando para que haja uma aprendizagem significativa e ampliada.

Para atender as crianças com deficiência nas salas de recursos multifuncionais é necessário um professor capacitado para o atendimento, que possua saberes gerais.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no AEE, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidades das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Além dos conhecimentos gerais deverá possuir também conhecimentos específicos. O professor deve ter condições de desenvolver as atribuições presentes no artigo 13 da Resolução de 04/2009:

- A. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- B. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- C. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- D. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- E. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- F. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- G. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- H. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- I. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2009)

O professor da sala de atendimento educacional especializado deve estar em constante formação e procurar interagir com os professores da sala comum. O mesmo deve possuir as seguintes competências de acordo com a Resolução CNE/CEB N° 2.

[...] competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Art. 18, § 2º) (BRASIL, 2001, p. 78).

No início do ano letivo o professor de AEE deve elaborar um plano de ação, uma agenda de atendimento das crianças com deficiência e plano individual para cada aluno onde consta a identificação do aluno a ser atendido, a síntese do problema, o objetivo geral, a organização do atendimento, quais as atividades a serem desenvolvidas junto a aluno (o), quais os recursos que serão utilizados durante o atendimento, quais os profissionais que receberão as orientações para o trabalho em parceria para a aprendizagem do aluno com deficiência, como será realizada a avaliação e a proposta de reestruturação do plano.

O atendimento dos alunos com deficiência pelo professor de AEE será sempre no contraturno. Muitas são as parcerias realizadas entre o profissional da sala de AEE e outros atores, como a família, os professores da sala comum e outros órgãos do sistema de saúde, como os Postos de Saúde, os Caps e outros espaços de atendimento à pessoa com deficiência formando assim uma rede de atendimento e acompanhamento.

De acordo com as orientações do MEC sobre o AEE ele nunca deve ser substitutivo.

- O atendimento educacional especializado não é reforço escolar;
- Não é público elegível para o AEE alunos com dificuldades de aprendizagem ou questões comportamentais;
- O professor do AEE não pode ficar encerrado em sua sala de aula. A aprendizagem do aluno também depende de sua articulação com toda a equipe escolar;
- Esse profissional não pode se pautar no laudo do aluno. O parecer médico é apenas mais uma das informações que o professor terá ao seu dispor. Inclusive o laudo não é condicionante para o atendimento no AEE ;
- Não existe atendimento educacional especializado se o caráter for substitutivo. Portanto, não é ofertado em escolas ou classes especiais. (BRASIL, 2001)

As salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE é uma importante ferramenta eficaz que deve ter em cada escola por ser um espaço democrático que oferece diversas ajudas técnicas por meio das tecnologias assistivas que colaboram para que os alunos melhorem suas condições biopsicossociais, pautadas na autonomia do aluno, garantindo um ensino de qualidade, fator fundamental para o exercício de sua cidadania.

Portanto, esse atendimento possibilita aos alunos com autismo que antes ficavam a margem do ensino comum, frequentarem um sistema paralelo ao do ensino regular no próprio, preparando-o também para uma vida pública e cidadã.

METODOLOGIA

Nesta sessão, apresentamos os aspectos metodológicos de natureza qualitativa, utilizando nessa perspectiva uma pesquisa de campo, a seleção do local da pesquisa, dos sujeitos sociais, a instrumentalização, a coleta e análise dos dados. Em seguida, apontamos os resultados e discussão com considerações apoiadas nos referenciais teóricos dos atores que trazem suas reflexões sobre como são incluídos os alunos com

autismo na creche, tendo como Objetivo Geral: Averiguar como acontece o processo de inclusão, permanência e aprendizagem dos alunos com autismo; e como Objetivos Específicos: Investigar o processo de Inclusão ao longo da história; Conhecer sobre o Autismo; Analisar se os professores estão realmente preparados para receber os alunos com autismo e Conhecer o ambiente acolhedor, de aprendizagem e sociabilidade.

A pesquisa qualitativa se refere ao tipo de pesquisa onde o pesquisador pretende obter resultados mais aprofundados através da averiguação de dados com um determinado número de pessoas. As pessoas envolvidas na pesquisa vão ajudar a demonstrar como está o cenário neste momento de acordo com o tema proposto.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características: a fonte direta dos dados que é o ambiente natural, constituindo a pesquisa o principal instrumento; os dados são descritivos; a ênfase no processo é maior do que os resultados ou produtos; a análise dos dados segue o processo indutivo e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Quanto à abordagem, segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, quer dizer, existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números.

Ainda de acordo com (DUARTE, 2012) a pesquisa qualitativa é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

Para Minayo (2001, p. 13):

Pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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. (MINAYO, 2001, p. 13)

Por este motivo, entende-se que a pesquisa qualitativa pode ser aplicada ao contexto escolar e ao estudo da prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo, na escola.

Para coleta de dados, foram considerados as orientações de Ludke e André (1986) que apontam três métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa qualitativa: observação, entrevista e pesquisa ou análise documental. Por essa razão, foram utilizados os seguintes instrumentos para a pesquisa: a observação, a entrevista e a análise documental.

Na coleta dos dados utiliza-se como instrumento a aplicação de um questionário que consistiu em traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas claras e objetivas, com questões abertas que permitiram aos pesquisados responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões. O questionário é um “Instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100).

A utilização do questionário escrito abriu espaço para a entrevista onde foram abordados temas pertinentes a investigação, pois segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 178), esta técnica permite “um encontro entre duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinados assuntos, mediante uma conversação de natureza profissional”. O objetivo da entrevista foi esclarecer alguns pontos sobre a formação docente, o planejamento e atividades realizadas na sala de aula comum.

A pesquisa de campo foi realizada em uma creche da rede pública municipal da Bahia, cujo nome

não será mencionado, para proteger os alunos e familiares envolvidos na pesquisa.

Outra estratégia utilizada para a coleta de dados foi a análise documental. Esse procedimento busca identificar informações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, considerando documentos, quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações, tais como: cartas, pareceres, memorandos, diários pessoais, arquivos escolares, entre outros (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Para esta pesquisa foi disponibilizado pela escola como documento o Projeto Político Pedagógico.

Para análise dos resultados foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), e a triangulação dos dados que contempla a análise dos mesmos, cruzando as informações da observação, da resposta dos questionários, da entrevista que não pode ser gravada e do projeto político pedagógico e o referencial teórico. Nessa perspectiva será realizada a análise por meio da técnica categorial.

PERFIL DA INSTITUIÇÃO

Apresentamos os dados da instituição pesquisada, destacando a proposta pedagógica, sua missão, e seus objetivos. Vale destacar que esses dados foram fornecidos pelos profissionais da secretaria da escola.

É uma instituição pública e foi inaugurada em 2011, com a premissa de atender as localidades mais afastadas. A Prefeitura buscou conseguir financiamento e assim viabilizar a construção desse estabelecimento, que ficando em um ponto estratégico do município, para atender essas comunidades mais distantes dos grandes centros.

A Creche está em conformidade com a Lei nº 9.394/96 e com a Deliberação Secretaria Municipal de Educação, oferece atendimento de berçário para crianças de 06 (seis) meses a 15 (quinze) meses de idade, creche para crianças de até 3 (três) anos e onze meses de

idade e de pré-escola para crianças dos 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e onze meses de idade, ambos em horário parcial ou integral.

Seu alunado é de classe baixa e média predominando famílias onde pais, mães ou responsáveis trabalham fora, empregados no comércio, residências, construção civil e da própria Prefeitura Municipal.

Sua proposta pedagógica, leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Reconhecendo a importância das experiências vivenciadas na primeira infância e acreditando ser a educação um direito da criança, e formula seu Projeto Político Pedagógico voltado para o atendimento das necessidades básicas de educação, afeto e socialização, numa ação complementar à educação familiar e da comunidade.

A metodologia de ensino adotada pela creche está baseada na proposta sócio construtivista, cujo objetivo é levar a criança a construir o seu próprio conhecimento, através da exploração do seu corpo, dos objetos, do espaço onde está inserida e das relações com o outro.

Desta forma, ampliando sua capacidade de descoberta e construção de conhecimentos, as crianças vão penetrando de modo consciente na dinâmica da vida e se constituindo, como sujeitos históricos, críticos e participativos. As atividades são programadas de forma a inserir o conteúdo a ser trabalhado dentro do objetivo a ser alcançado pela instituição, envolvendo a família e a comunidade.

Para prestar um atendimento de qualidade, mantém seus funcionários constantemente atualizados, que em parceria com a Secretaria de Educação de Itaitinga, proporciona formação continuada a todos os funcionários, efetivos ou temporários. A equipe escolar é distribuída em 1 diretora, 1 secretário escolar, 5 serviços gerais, 7 agentes de vigilância sanitária, 2 manipuladoras e 21 professores.

A avaliação do desenvolvimento da criança é realizada através da observação contínua e se faz mediante o acompanhamento das etapas do seu desenvolvimento.

Acredita-se que conhecer um pouco sobre a creche ajuda a compreender de uma forma mais ampla, a dinâmica pedagógica que foi construída ao longo dos anos, obtendo assim uma visão global da instituição.

SUJEITO DA PESQUISA

Fizeram parte da pesquisa duas coordenadoras, duas professoras e um professor. O critério de escolha dos professores foi ter em sua sala aluno com autismo.

Para manter sigilo acadêmico, vamos identificar as coordenadoras como (C1 e C2), e os professores como as professoras (PF1, PF2), onde F=Feminino e para o professor. (PM3), onde M=Masculino.

No apêndice encontram-se os dois questionários aplicados aos professores e à coordenação. É importante destacar os alunos também como sujeitos, faz-se necessário caracterizar, para entender melhor como se dá a prática pedagógica para sua escolarização.

Aluno 1 – 3 anos, sexo masculino, não-verbal, tem dificuldades severas com a comunicação, não interage. Tem o olhar fixo, apresentando alguns movimentos estereotipados. matriculado na turma do Infantil 3, autista e epilético;

Aluno 2 – 5 anos, sexo feminino, não-verbal, possuindo dificuldades severas na comunicação, apresenta algumas verbalizações, apresenta alguns movimentos estereotipados, matriculado na turma do Infantil V, autista e cadeirante;

Aluno 3 – 5 anos, sexo masculino, não-verbal, apresenta alguns movimentos estereotipados, matriculado na turma do Infantil V, autista.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo será feito uma análise dos resultados da pesquisa dos dois questionários aplicados, com o intuito de averiguar como acontece o processo de inclusão, permanência e aprendizagem dos alunos com autismo, e se os professores estão realmente preparados para receber essas crianças em um ambiente acolhedor, de aprendizagem e sociabilidade.

A creche possui 306 alunos matriculados, sendo que 6 alunos possuem alguma deficiência, sendo que 3 deles são autistas. O contato com a família é ineficaz pois, os alunos são trazidos para a escola no ônibus escolar.

Na creche não tem uma sala de atendimento especializado, sendo que o professor juntamente com a equipe gestora identifica através da observação se aquele aluno possui alguma dificuldade e informa a Secretaria de Educação, encaminhando-o para o NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado para que o aluno juntamente com a família seja atendido.

O que pôde ser observado é que não é disponibilizado nenhum material específico para ser trabalhado com os alunos com deficiência, tornando o trabalho. mais árduo, pois a total falta de apoio deixa a desejar a inclusão tão almejada.

PESQUISA COM AS COORDENADORAS

O questionário aplicado as coordenadoras tiveram 3 seções que serão descritas e analisadas a seguir:

PERFIL DAS COORDENADORAS

Dados de Identificação, Formação, Especialização(ões), Tempo de Serviço na Educação, Tempo de Serviço na Escola e Forma de Ingresso. O ingresso das coordenadoras na Creche se deu através da escolha através de entrevistas com o grupo da Secretaria de Educação.

TABELA 2: PERFIL DAS COORDENADORAS

PARTI-CIPAN-TES	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO EDUCAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO ESCOLA	FORMA DE INGRESSO
C1	Pedagogia	Administração e Gestão Escolar	20 anos	4 anos	Contrato
C2	Pedagogia	-----	12 anos	5 anos	Contrato

FONTE: a autora (2024).

De acordo com o quadro acima, foi possível observar que as duas coordenadoras são graduadas em pedagogia sendo que apenas uma delas (C1) tem especialização na área de Gestão e Administração Escolar. Ambas são contratadas, trabalhando na escola há um tempo considerável (entre 4 a 5 anos), mas já atuam na educação como professoras conforme o quadro acima, C1 - 20 anos e C2 – 12 anos. Essa atuação como professora anteriormente fortalece a atuação como Coordenadora.

RESPOSTAS DAS COORDENADORAS

1. Tem alguma formação e/ou capacitação na área de Educação Especial Inclusiva? Quais?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelas coordenadoras:

C1 - Não. Só muita leitura, palestras e a vivência do dia a dia com as crianças

C2 - Não. Só informações através de leitura e palestras.

Foi constatado através das respostas das coordenadoras que nenhuma delas possui alguma formação e/ou capacitação na área de Educação Especial.

Pode-se dizer através do trabalho de pesquisa que a inclusão foi jogada na escola onde todos se viram obrigados a encarar uma nova realidade sem estarem preparados para assumir tal tarefa, desde o quadro gestor, quadro técnico e demais funcionários.

2. Existem crianças com necessidades especiais na escola em que você trabalha? Caso sim, quais são?

Assim as entrevistadas se manifestaram:

C1 - Autismo e Microcefalia

C2 - Autismo e Microcefalia

As duas colocam que sim e referem-se a mesma deficiência.

Como a pesquisa é sobre o Autismo, isso pode ter inibido o relato de outros casos existentes.

3. O que elas entendem por Educação Especial?

Realizada a pergunta, as coordenadoras entrevistadas assim se posicionaram:

C1 – A educação especial é o ramo da educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados.

C2 - A educação especial é a educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência. Com relação ao conhecimento sobre o Autismo nas respostas das duas coordenadoras (C1 e C2) verifica-se que existe uma relação entre o caráter teórico e técnico (respostas semelhantes), havendo uma incoerência em suas respostas quando comparadas com as respostas da primeira pergunta.

4. O que elas entendem por Educação Inclusiva?

Dessa forma as coordenadoras entrevistadas se manifestaram:

C1 – Significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar.

C2 – É educar no mesmo momento todas as crianças no mesmo contexto.

Quanto ao entendimento das duas coordenadoras da escola (C1 e C2) sobre Educação Especial Inclusiva nota-se um bom conhecimento teórico sobre o entendimento dos conceitos, apesar de que utilizam de forma errônea alguns termos utilizados na área.

5. Qual a função do Atendimento Educacional Especializado na Escola?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelas coordenadoras:

C1 – Identificar, elaborar, produzir e organizar, serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

C2 – É organizar serviços com recursos pedagógicos, identificando acessibilidade da criança.

6. Quais os alunos que são o público-alvo do AEE?

Assim as entrevistadas se manifestaram:

C1 – Alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades / superdotação.

C2 – São alunos com deficiência, crianças com transtornos globais do desenvolvimento da criança.

7. O que elas sabem sobre o Autismo?

Realizada a pergunta, as coordenadoras entrevistadas assim se posicionaram:

C1 – É um distúrbio neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento restrito e repetitivo.

C2 - É um distúrbio neurológico caracterizado por comprometimento da interação social.

8. Vocês consideram que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais - NEE podem aprender na Escola?

Dessa forma as coordenadoras entrevistadas se manifestaram:

C1 – Quando medicado podemos ter um pouco mais de comunicação com eles, mas é muito difícil ter uma aprendizagem satisfatória na escola regular.

C2 – Quando se tem um acompanhamento a qual ele é medicado, pode se ter uma comunicação, mas o aprendizado não tem o mesmo resultado.

Conforme as falas das Coordenadoras, percebe-se que somente é possível o aprendizado destes na escola quando estão medicados, embora a aprendizagem não tenha os resultados esperados.

A medicação sob prescrição médica e usada nos horários determinados são fatores fundamentais para o tratamento do aluno com autismo, porém acredita-se não ser fator determinante para que a aprendizagem aconteça.

9. Na escola em que vocês trabalham existem ações que favoreçam a prática pedagógica capaz de atender a todas as crianças matriculadas, o que possibilita uma educação para todos? Quais ações?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelas coordenadoras:

C1 – Não. Mesmo tendo o NAPE (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) na Secretaria de Educação Municipal nas escolas no dia não temos como trabalhar melhor com essas crianças.

C2 – Na Secretaria de Educação temos o NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado.

SOBRE A REALIDADE DA ESCOLA

01. A Escola está preparada para receber alunos com autismo? Justifique?

Assim as entrevistadas se manifestaram:

C1 – Não. Recebemos para cumprir a Lei.

C2 – Não

As duas coordenadoras responderam, Não. Sendo que C1 complementou receber para cumprir a Lei.

Observa-se que se o quadro gestor pensa assim, a escola como um todo não é capaz de realizar a inclusão como ela deve ser realizada, uma vez que os gestores são os motivadores e incentivadores para que toda a escola trabalhe no sentido da inclusão.

02. Como os alunos com autismo são identificados e direcionados ao AEE?

Realizada a pergunta, as coordenadoras entrevistadas assim se posicionaram:

C1 – Nós Diretor, Coordenador e Professores ao notarmos alguma diferença no comportamento das crianças encaminhamos ao NAPE do Município

C2 – E quando nós professores identificamos algumas diferenças em comportamento, aí ver solicitar o acompanhamento.

Os alunos com sinais de autismo são identificados de acordo com a percepção individual de cada profissional da escola, observadas através das diferenças no comportamento. Após esse pré-diagnóstico o aluno é encaminhado para a realização de exames clínicos (Secretaria Municipal de Educação através do NAPE – Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado); Caso haja alguma necessidade especial os pais são informados e os alunos passam a ter o Atendimento Educacional Especializado – AEE e os professores são orientados como devem proceder no ensino aprendizagem.

03. Na escola, como vocês fazem para a inclusão do aluno com autismo?

Dessa forma as coordenadoras entrevistadas se manifestaram:

C1 – Geralmente detectamos quando eles chegam à escola, e são lotados em salas regulares.

C2 – Ele é lotado em sala de aula aí passa a ter um acompanhamento.

04. Como a aprendizagem do aluno com autismo é avaliada?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelas coordenadoras:

C1 – Pelo acompanhamento diário.

C2 – Pelo acompanhamento que se tem diariamente.

Com relação à avaliação da aprendizagem os (as) professores (as) da escola é quem realizam, e de forma individual e pessoal através do acompanhamento diário,

e que não há nenhum tipo de padronização de procedimento ou orientação para a realização destes.

05. Como é a participação dos pais dos alunos com autismo no que diz respeito ao acompanhamento escolar?

Assim as entrevistadas se manifestaram:

C1 – Alguns fazem um bom acompanhamento, outros não tem o mínimo cuidado com seus filhos.

C2 – Alguns veste a camisa da situação, já outros não querem ter conhecimento.

Com relação à pergunta, se os pais dos alunos com Autismo no que diz respeito ao acompanhamento escolar, as duas coordenadoras (C1 e C2) afirmam que alguns colaboram e outros não, por falta de compromisso e interesse, mas também acredita-se que falta um maior conhecimento por parte deles quanto a necessidade especial e como podem colaborar para ajudar seus filhos em suas necessidades educacionais, talvez pela falta de instrução deles e/ou até mesmo por negligência médica e/ou do atendimento educacional especializado em informá-los de forma mais clara de acordo com seu nível educacional e linguajar.

06. Caso essa participação não aconteça de forma efetiva, o que a Escola faz para que ela se efetive?

Realizada a pergunta, as coordenadoras entrevistadas assim se posicionaram:

C1 – Ficamos chamando e conversando com eles mostrando o quanto a participação deles é importante.

C2 – Convidamos para vim até a escola mostrando o quanto é bom a participação dos pais.

07. A Administração Pública tem investido em estrutura para receber alunos com autismo? Comente?

Dessa forma as coordenadoras entrevistadas se manifestaram:

C1 – Sim, estamos estruturando as salas para receber essas crianças.

C2 – Sim, fazendo estruturas nas escolas.

Na pergunta se a Administração Pública tem investido em estrutura para receber os alunos com Autismo ver-se uma grande incoerência com relação à resposta das duas coordenadoras (C1 e C2) e a observação realizada por na escola.

08. Quais são os principais desafios encontrados pela coordenação no que diz respeito à educação inclusiva e o trabalho com alunos com autismo?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelas coordenadoras:

C1 – A falta de profissionais com a devida capacitação.

C2 – Ainda é a falta de mais profissionais capacitados nesta área.

De acordo com as duas coordenadoras entrevistadas (C1 e C2) os desafios a serem superados com relação à Educação Especial Inclusiva e o trabalho com os alunos com Autismo são: Falta de profissionais qualificados e especializados na área de Educação Especial Inclusiva.

Mas apesar de todos os desafios a serem superados, elas acreditam que a prática docente delas mudou como ter um olhar mais aguçado no comportamento dos alunos, e em ver os resultados através de um trabalho realizado bem feito, o que se acredita que não ocorra em virtude das respostas das perguntas.

09. Que apoio você recebe na Escola dos outros profissionais, para atuar com autismo?

Assim as entrevistadas se manifestaram:

C1 – É o NAPE onde conseguimos detectar o problema no dia a dia da sala de aula, não temos nenhum apoio.

C2 – NAPE é onde conseguimos detectar o problema da criança.

10. O que mudou na prática docente, após trabalhar com autismo?

Realizada a pergunta, as coordenadoras entrevistadas assim se posicionaram:

C1 – Ter um olhar mais aguçado no comportamento das crianças.

C2 – A mudança que tem é em ver o resultado de um trabalho que foi bem feito.

A esta pergunta poderia ser acrescentado uma outra pergunta. Como as coordenadoras medem o resultado deste trabalho? Quais os instrumentos utilizados para realizar esta medição? No entanto, elas não abriram espaço para ser realizado o desdobramento.

11. Como é desenvolvido o trabalho do AEE para os alunos com autismo?

Dessa forma as coordenadoras entrevistadas se manifestaram:

C1 – Eles frequentam dois dias por semana o AEE, no contraturno.

C2 – Eles frequentam dois dias na semana o AEE.

Esta resposta deixou um questionamento como as coordenadoras verificam a frequência destes alunos na sala de AEE visto que a mesma não funciona na escola e, sim na Secretaria de Educação.

12. Como se desenvolve o trabalho entre os profissionais do AEE e da sala comum na escola que vocês atuam como coordenadoras pedagógicas?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelas coordenadoras:

C1 – O professor do AEE sempre visita as salas em que os alunos estão na sala do AEE.

C2 – O professor do AEE sempre está visitando as salas que tem aluno autista.

Já com relação à pergunta feita as duas coordenadoras responderam satisfatoriamente sobre a função do Atendimento Educacional Especializado – AEE, apesar de que a partir da observação foi possível detectar que não a realidade não condiz com a fala, visto que na escola não existe uma sala de atendimento especializado, portanto não existe a presença do professor do AEE e a Secretaria não disponibiliza semanalmente o profissional para realizar a visita.

PESQUISA COM OS PROFESSORES

Os três professores pesquisados são concursados da Prefeitura de Itaitinga.

Dados de Identificação, Formação, Especialização (ões), Tempo de Serviço na Educação, Tempo de Serviço na Escola e Forma de Ingresso.

TABELA 3: PERFIL DOS PROFESSORES

PERFIL DOS PROFESSORES

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO EDUCAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO ESCOLA	FORMA DE INGRESSO
PF1	Pedagogia	Gestão Escolar e Coordenação Escolar	23 anos	10 anos	Concursada
PF2	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	02 anos	01 ano	Concursada
PM3	Pedagogia	Psicanálise	08 meses	08 meses	Concursado

FONTE: a autora (2024).

De acordo com o quadro acima, e a análise das entrevistas realizadas com os três professores (PF1, PF2 e PM3) foi possível observar que todos são concursados e graduados em pedagogia tendo especialização em áreas diferentes, sendo que PF2 e PM3 trabalham na escola (entre 8 meses e 12 meses) e que lecionam há pouco tempo na escola (entre 8 meses e 2 anos) e a outra professora (PF1) tem dez anos de exercício de profissão e leciona há 23 anos e trabalha na escola há dez anos.

O início da pesquisa se deu com a pergunta sobre a formação deles na área da educação especial.

01. Se elas têm alguma formação e/ou capacitação na área de Educação Especial Inclusiva? Quais?

Assim os entrevistados se manifestaram:

PF1 - Não. Nenhuma.

PF2 - Sim, Assistência Educacional Especializada e Libras.

PM3 - Não.

Constata-se que apenas uma das professoras (PF2) tem alguma formação e/ou capacitação na área de Educação Especial, e que nenhum deles trabalha no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

02. Existem crianças especiais na escola em que você trabalha? Quais os tipos de necessidades especiais que elas apresentam?

Realizada a pergunta, os professores entrevistados assim se posicionaram:

PF1 - Autismo.

PF2 - Sim hiperatividade, autismo e dificuldade de aprendizagem.

PM3 - Autismo.

Também foi possível constatar que na escola há alunos com necessidades especiais: Autismo, e Dificuldade de Aprendizagem e Hiperatividades, e que todos os três professores entrevistados trabalham com alunos (cada um com um aluno com necessidades educacionais especiais) com algum tipo de necessidade especial.

03. Vocês trabalham com algum aluno com necessidades especiais na sua atual sala de aula? Quantos? Qual o tipo de necessidade que ele ou eles apresenta (m)?

Dessa forma os professores entrevistados se manifestaram:

PF1 - Sim, apenas um. Meu aluno é autista.

PF2 - Sim. Um transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

PM3 - 1 (um) Autismo

RESPOSTAS DOS PROFESSORES

01. O que eles entendem por Educação Especial?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelos professores:

PF1 – Surgiu para que pudesse suprir as necessidades de crianças que precisam de cuidados especiais.

PF2 – Acredito que seja o atendimento específico a crianças com necessidades especiais.

PM3 – Educação específica de acordo com a singularidade da necessidade apresentada (ferramentas, embasamentos, e condições humanas e físicas adequadas.

02. O que eles entendem por Educação Inclusiva?

Assim os entrevistados se manifestaram:

PF1 – É a inclusão de crianças com necessidades especiais, para que haja uma socialização e por consequência o aprendizado.

PF2 – A educação inclusiva abrange à todos os alunos, pois cada criança tem suas particularidades e precisam de um olhar ao seu desenvolvimento.

PM3 – Inserir no contexto geral as especificidades especiais.

Quanto à utilização dos termos técnicos utilizados pelas duas professoras e pelo professor referente à Educação Especial e Inclusiva é possível notar certa ausência o que se acredita ser uma das grandes lacunas deixadas pelas Universidades na formação dos profissionais da educação, e foi constatado que nenhum deles tem especialização ou habilitação na área.

03. Vocês trabalham no Atendimento Educacional Especializado na Escola? Há quanto tempo?

Realizada a pergunta, os professores assim se posicionaram:

PF1 - Não trabalho.

PF2 – Não.

PM3 – Não.

04. Qual a função do AEE na Escola?

Dessa forma os professores se manifestaram:

PF1 – Dar um certo apoio aos professores e atendimento diferenciado as crianças especiais.

PF2 – Identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, de acordo com especificidades.

PM3 – Atua de forma a atender e realizar possíveis acompanhamentos e encaminhamentos para facilitar o desenvolvimento psíquico social e educacional.

05. Quais os alunos que são o público-alvo do AEE?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta:

PF1 – Autismo, dislexia, hidrocefalia, microcefalia.

PF2 – Alunos que tenham impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e etc, dentre outras situações.

PM3 – Pessoas com deficiência física, mental, surdez, cegueira e transtornos de desenvolvimento.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008:

DO PÚBLICO-ALVO - Considera-se público-alvo do AEE:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na

comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p. 02).

06. O QUE ELES SABEM SOBRE O AUTISMO?

Assim os entrevistados se manifestaram:

PF1 – É um transtorno do desenvolvimento, onde a criança apresenta alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento.

PF2 – Distúrbio neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não-verbal, comportamento restrito e repetitivo.

PM3 – Entendo como um transtorno de desenvolvimento que prejudica a capacidade de se comunicar e interagir.

Com relação ao conhecimento sobre o Autismo percebe-se nas respostas dos professores um caráter teórico e técnico, e torna-se possível concluir que na atuação prática, eles devem ter certa dificuldade no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de acreditarem que é possível realizar o atendimento destes na escola.

07. Você considera que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais – NEE pode aprender na Escola?

Realizada a pergunta, os professores assim se posicionaram:

PF1 – Sim, pois o meio que ele será inserido proporcionará uma ajuda significativa para o seu desenvolvimento.

PF2 – Sim se houver um acompanhamento adequado.

PM3 – Considero bastante, portanto que haja ferramentas básicas para realizar o trabalho, principalmente formação humana.

08. Na escola em que vocês trabalham existem ações que favoreçam a prática pedagógica capaz de atender a todas as crianças matriculadas, o que possibilita uma educação para todos? Quais ações?

Dessa forma os professores se manifestaram:

PF1 – Nós professores mesmo sem sermos capacitados na área, tentamos ajudá-los com o pouco que conhecemos. Acho que deveria ser investido mais.

PF2 – Sim. Ações de planejamento, projetos e movimentações junto a Prefeitura.

PM3 – Educação para todos seria ideal a ser buscado. Teria que possuir meios e estruturas com formação continuada ofertadas pela instituição aos profissionais.

SOBRE A REALIDADE DA ESCOLA

01. Como vocês se sentem ao ensinar alunos com autismo?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelos professores:

PF1 – Me sinto muito feliz, pois tenho me identificado muito com esse mundo azul. É algo divino poder ajudá-los a se encontrar no seu mundo.

PF2 – Desafiada e entusiasmada na busca do melhor acompanhamento.

PM3 – Muitas dificuldades.

Quanto ao ensino dos alunos com Autismo dois dos professores (PF1 e PF2) mostraram um pensamento positivo em suas respostas, mesmo que embasado pelo movimento teológico, já o outro professor (PM3) que tem apenas oito meses no exercício da função tem encontrado muitas dificuldades para ensiná-los.

02. A Escola que você leciona está preparada para receber alunos com autismo? Justifique?

Assim os entrevistados se manifestaram:

PF1 – Como salientei o que passamos para eles são conhecimentos adquiridos com a Vicência em sala de

aula. Precisamos de mais subsídios e nossas escolas infelizmente não estão preparadas.

PF2 – Sim. Pensamos sempre em projetos e atividades que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

PM3 – Parcialmente. Seria legal que os alunos autistas possuíssem atendimentos particularizados. Mas fica inviável para trabalhar com alguns alunos, já que a quantidade em sala é preenchida.

Com relação à pergunta se a escola está preparada para receber os alunos com autismo, uma professora (PF1) acredita que não, já o outro (PM3) acredita que parcialmente, e a outra professora (PF2) acredita que sim, o que é possível deduzir através da vivência que na verdade a escola não está preparada para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, e que isso só acontece para não haver o descumprimento das leis, e que falta o preparo dos professores desde a Universidade e até mesmo através da educação continuada dos mesmos que deveria ser incentivada e estimulada pelas Secretarias Municipais de Educação (Concursados e Prestadores de Serviços), enquanto que nas escolas particulares acredita-se que o processo seja diferente, ou não, em virtude de não haver uma estabilidade para o professor, que deve se adequar/reciclar ou é demitido.

03. Como os alunos com autismo são identificados e direcionados ao AEE?

Realizada a pergunta, os professores assim se posicionaram:

PF1 – Existem pontos que podem nos ajudar a identificar: Falta de socialização; Não suporta barulho; Caminha na ponta dos pés, geralmente não fala.

PF2 – Através de observações e laudos.

PM3 – Através da observação em sala e posteriormente pelo grupo gestor da creche. Encaminham para possível atendimento e acompanhamento.

Os alunos com sinais de autismo são identificados de acordo com a percepção individual de

cada professor que os encaminha para a realização de exames clínicos (parceria Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria Municipal de Saúde); Caso haja alguma necessidade especial os pais são informados e os alunos passam a ter o Atendimento Educacional Especializado – AEE e os professores são orientados como devem proceder no ensino aprendizagem.

04. Em sala de aula, como vocês fazem para que a inclusão do aluno com autismo?

Dessa forma os professores se manifestaram:

PF1 – Tento ao máximo socializá-lo com as outras crianças, uso sempre a rotina, tento identificar o que ele mais gosta, uso bastantes jogos educativos coloridos.

PF2 – Acompanhamento da rotina e atividades individuais.

PM3 – Buscando inseri-lo nas atividades lúdicas com os demais. Estimulando a rotina, movimento objeto com cores, e muita interação com os demais colegas.

05. Como a aprendizagem do aluno com autismo é avaliada?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta dos professores:

PF1 – Relatório diário do seu progresso, desde a socialização, as pequenas conquistas na fala e leitura visual.

PF2 – Diariamente. Cada progresso é avaliado e acrescentado em relatório.

PM3 – Através da evolução diária, de resposta aos comandos ensinados e do condicionamento aprendido e assimilado pelo mesmo.

Percebe-se na fala de PF1, PF2 e PM3 que a avaliação é feita através de relatório, levando em conta a aprendizagem do próprio aluno sem levar em consideração as avaliações oferecidas aos outros alunos.

[...] mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, a avaliação deve enfatizar, seu nível de competência curricular, principalmente nesse momento

em que vivenciamos o processo de inclusão pontuado como um novo paradigma educacional. Assim, o referencial para avaliação pedagógica muda substancialmente e passa a ser o currículo (OLIVEIRA, 2002, p. 250).

06. Como é a participação dos pais dos alunos com autismo no que diz respeito ao acompanhamento escolar?

Assim os entrevistados se manifestaram:

PF1 – Essa participação é de suma importância e, no meu caso, os pais dos meus alunos por conhecer o autismo, ajudam para que o filho possa progredir.

PF2 – Alguns em sua maioria buscam sempre saber como se desenvolve em sala.

PM3 – Falando do meu caso em sala de aula, são acessíveis e dispostos a ajudá-los, porém com pouco esclarecimento de informações.

Os três professores afirmam que eles colaboram, mas acredita-se que falta um maior conhecimento por parte deles quanto a necessidade especial e como podem colaborar para ajudar seus filhos em suas necessidades educacionais, talvez pela falta de instrução deles e/ou até mesmo por negligência médica e/ou do atendimento educacional especializado em informá-los de forma mais clara, de acordo com seu nível educacional e linguajar.

07. Caso essa participação não aconteça de forma efetiva, o que a Escola faz para que ela se efetive?

Realizada a pergunta, os professores assim se posicionaram:

PF1 – Ficamos sempre em contato, para que essa possibilidade não aconteça, mas se por ventura vier a acontecer iremos como escola convocá-los para orientá-los da importância do seu acompanhamento.

PF2 – Buscamos marcar reuniões quinzenais ou mensais para haver esse diálogo sobre o progresso.

PM3 – Aciona os órgãos municipais para garantirem o direito dos mesmos (Sistema de Garantia de Direitos).

Nas respostas dos três participantes fica evidente a participação da escola junto as famílias, e isso é um ponto muito importante para que a inclusão aconteça.

A família, é espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. (DIOGO, 1998, p.37)

08. A Administração Pública tem investido em estrutura para receber alunos com autismo? Comente?

Dessa forma os professores se manifestaram:

PF1 – Sim. Encontramos já disponível para nos ajudar os AEE, que contam com profissionais qualificados.

PF2 – Sim. As salas de recursos multifuncionais se tornaram aliadas nesse processo de aprendizagem.

PM3 – Possui o NAPE (Núcleo de Atendimento Especializado) lotados na Secretaria de Educação que possui os profissionais da psicologia, e demais ligados aos transtornos.

Na pergunta se a Administração Pública tem investido em estrutura para receber os alunos com Autismo, ver-se uma grande incoerência com relação à resposta dos professores (PF1, PF2 e PM3) e a observação realizada por na escola. Até porque não existe material didático direcionado para estes alunos, ficando a cargo de cada professor a elaboração dos mesmos.

09. Quais são os principais desafios encontrados pela escola e pelos professores no que diz respeito à educação inclusiva? E o trabalho com alunos com autismo?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelos professores:

PF1 – Acredito que para a escola e professores é não termos ambientes propícios e nem formação para nos ajudar. Contamos com o que temos que é trazido de pesquisas.

PF2 – De um modo geral a falta de material didático tem retardado alguns acompanhamentos.

PM3 – Ferramentas, formação profissional e profissionais exclusivos para este público (trabalho focado e possivelmente individualizado).

De acordo com os três professores entrevistados os desafios a serem superados com relação à Educação Especial Inclusiva e o trabalho com os alunos com Autismo são: a falta de um maior suporte ao professor; ter um ambiente com ferramentas propícias para o ensino aprendizagem; capacitação continuada dos professores e ausência de material didático.

10. Que apoio vocês recebem na Escola dos outros profissionais, para atuar com autismo?

Assim os entrevistados se manifestaram:

PF1 – A escola nos ajuda no que precisamos e os profissionais nos orientam.

PF2 – Psicológico, Psicomotricista e Fonoaudiólogo.

PM3 – Estão dispostos sempre e abertos a ajudar, tanto os professores quanto o grupo gestor (Direção e Coordenação Pedagógica)

11. O que mudou na prática docente, após eles trabalharem com alunos com autismo?

Realizada a pergunta, os professores entrevistados assim se posicionaram:

PF1 – No meu ponto de vista, vejo que a proposta foi aplicada, mas não nos deram suporte para trabalhar, ou seja, não mudou nada.

PF2 – A percepção individual que é bastante importante na educação inclusiva.

PM3 – Maior respeito e preocupação no tratamento diferenciado e ao mesmo tempo igualitário. E a necessidade de buscar mais conhecimento sobre o autismo.

Mas apesar de todos os desafios a serem superados a prática docente deles mudou através da absorção de novas competências como: Maior percepção individual de cada aluno; Maior respeito e preocupação com um tratamento diferenciado a ser ofertado a cada aluno de acordo com suas limitações e ao mesmo tempo igualitário; Interesse em conhecer mais sobre as necessidades educacionais especiais.

12. Como é desenvolvido o trabalho do AEE para os alunos com autismo?

Dessa forma os professores se manifestaram:

PF1 – Duas vezes por semana o aluno frequenta o AEE, no período oposto a escola.

PF2 – Através de atividades individualizadas no contraturno.

PM3 – Temos o AEE em algumas escolas no Município, mas na que atuo não possui. Não podemos falar mais sobre o assunto.

13. Como é desenvolvido o trabalho entre os professores do AEE e da sala comum?

Para essa pergunta foi dada a seguinte resposta pelos professores entrevistados:

PF1 – Eles nos visitam e nos acompanham na intenção de nos ajudar.

PF2 – Há sempre uma troca de informações do que foi feito, como reagiu e o que pode ser feito posteriormente a tudo isso.

PM3 – Não possuímos o AEE nesta instituição – creche. Anteriormente ao meu ingresso na instituição havia uma parceria com uma escola que possuía o AEE, portanto não estão mais fazendo o atendimento, mas segundo o grupo gestor o aluno passava parte do dia na sala comum e a outra parte na sala do AEE com os profissionais qualificados.

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Através da pesquisa realizada foi possível obter determinadas informações para verificar a confirmação ou não das hipóteses inicialmente levantadas com

relação ao estudo em questão, tal como acontece o processo de inclusão, permanência e aprendizagem dos alunos com autismo. Para tal análise é necessário realizar uma retrospectiva do marco teórico para embasar o estudo, dando sentido a interpretação dos dados.

Percebe-se ao analisar todas as respostas que existe um certo conhecimento a respeito da educação especial e educação inclusiva, como também, os passos a serem seguidos para identificar o aluno com deficiência, mas não existe uma relação deste conhecimento com a prática, visto que o fato de existirem alunos com deficiência matriculados na escola, estes alunos não recebem um acompanhamento especializado e é desenvolvido um trabalho pedagógico eficaz.

A inclusão do aluno autista causa medo, já que em sua formação inicial o professor não foi preparado para dar conta das demandas cognitivas, comportamentais, sociais e acadêmicas destes sujeitos. Por este motivo, torna-se em sua grande maioria difícil de trabalhar com estes alunos devido ao estigma construído pelo senso comum e pela mídia (BAPTISTA, 2002)

No caso dos 5 profissionais entrevistados somente um, possui capacitação para o trabalho com crianças com deficiência, o restante conhece apenas o que está posto em materiais que falam sobre o assunto. As respostas denotam justamente a falta de um conhecimento mais aprofundado. No caso desta creche, esta constatação é corroborada por Goffredo (1999) que em um estudo realizado no tema de formação de professores um percentual significativo não teve nenhuma disciplina voltada para o trabalho com a educação especial, por conseguinte, a educação inclusiva.

A Prefeitura de Itaitinga detalhou em seu plano de metas, uma meta voltada para a educação especial inclusiva que tem como objetivo

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Apesar de estabelecer esta meta o alcance ainda se encontra a passo lento, visto que existe apenas um núcleo na própria secretaria de atendimento a pessoa com deficiência e a ausência de salas de recursos multifuncionais na escola.

Sendo assim, os alunos autistas não usufruem dos recursos próprios para o desenvolvimento de uma comunicação alternativa, ou seja, para eles não são disponibilizados os recursos de tecnologia assistiva.

De acordo com Nunes e Nunes (2007):

o grande mérito da Comunicação Alternativa é o de dar vez e a voz aos indivíduos não oralizados para fazer escolhas e expressar suas necessidades, sentimentos e pensamentos de forma mais transparente. Sua utilização representa uma esperança de que seus interlocutores possam se conscientizar do complexo mundo interno dessas pessoas e assim favorecer sua inserção social e o pleno gozo de seus direitos como cidadãos. (NUNES e NUNES, 2007, p. 30)

O fato de o professor não ser capacitado para trabalhar com alunos autistas faz com que o mesmo se distancie como forma de fugir de um problema que ele não sabe como tratar. O aluno acaba não participando das atividades e não sendo integrado a dinâmica da sala comum.

A formação do professor é imprescindível pois só assim, conseguirá desenvolver um trabalho mais colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento do aluno autista.

Um ponto que deixa a desejar no trabalho com as crianças com deficiência e, entre elas, as autistas é a inexistência de uma sala de AEE na escola, contrariando a garantia de um direito contido no Decreto nº 6949/2009, que assumi “o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência”. (BRASIL, 2009)

Não é só a inexistência de uma sala de recursos multifuncionais que exclui o aluno autista, mas a falta de rotina, deixando o aluno autista indiferente as atividades realizadas em sala.

Em relação às práticas pedagógicas (SILVA et al, 2015) afirmam que “em primeiro lugar, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo e de uma prática social maior” (...) “e em segundo lugar, a prática pedagógica expressa as atividades que são desenvolvidas no cenário escolar”.

De acordo com Azevedo (2017) ao falar sobre a escolarização do aluno autista em sua dissertação, afirma que o processo de escolarização se encontra atrelado ao desenvolvimento social, que depende do contexto social, político, histórico de uma sociedade. Como também, envolve questões de alfabetização e letramento, e a situações extraescolares.

Singal (2016) afirma que a escolarização de crianças com deficiência é importante, trazendo benefícios a curto e longo prazo, no entanto, ainda é de baixa qualidade.

Portanto, o foco principal é uma proposta pedagógica diferenciada, com intencionalidade, com objetivos claros e bem definidos, a partir das necessidades de aprendizagem de cada aluno, valorizando as habilidades existentes.

A observação permitiu verificar que não existe intencionalidade nas atividades propostas, sendo estruturadas de forma aleatória.

Para um trabalho mais eficaz o professor pode trabalhar com a técnica CAA que promoverá não apenas a apresentação de imagens, pictogramas, mas favorecerá o desenvolvimento da comunicação, da construção dos aspectos concretos, redução dos comportamentos atípicos, além de possibilitar novos horizontes ao processo de escolarização do estudante com autismo. Para Walter; Nunes (2009) o uso da Comunicação Ampliada e Alternativa que permite o aluno autista compreender por meio visual do que oralmente.

Sendo assim, pode-se afirmar que a inclusão escolar não está acontecendo como deveria, já que, a angústia pela presença de pessoas que são diferentes e que necessitam de um acompanhamento específico está latente. O fato de conhecer a lei não é um fator determinante para a execução da mesma.

Fica aqui um desafio para todos aqueles trabalham em escolas regulares, que é o de buscar o conhecimento para afiná-lo com a prática, levando cada criança a desenvolver sua capacidade de aprender e de socializar, de acordo com suas capacidades cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da presente investigação, na qual foi proposto o estudo acerca do atendimento inclusivo aos alunos com TEA na educação infantil, da rede pública municipal baiana, por meio das hipóteses, questionamento e variáveis, é oportuno e necessário analisar determinadas questões pertinentes ao estudo, tais como averiguar como são incluídos os alunos com autismo, como acontece este processo, bem como, se os professores estão preparados para esta inclusão e se a escola possui um ambiente acolhedor que propicia a aprendizagem. Desta forma, será possível verificar a confirmação ou não das hipóteses inicialmente levantadas.

A pesquisa constatou que a inclusão do aluno com Autismo é um tema que tem gerado muitos debates em nossa sociedade. Fala-se, escreve-se e discute-se

muito sobre o assunto, porém quando chega o momento da prática, vê-se muitas barreiras a serem transpostas. Estas se manifestam em forma de preconceitos, paradigmas inadequados, medos, temores, dúvidas, incertezas, ignorâncias, etc. Outra forma de manifestação destas barreiras são as políticas públicas ineficientes. Estas se traduzem em leis que, no seu aspecto geral, são cheias de belas intenções, mas que não definem mecanismos operacionais efetivos, que garantam sua aplicação. Neste aspecto, existe uma enorme dicotomia entre teoria e prática.

O texto da Lei nº 12.764 estabelece que o aluno autista tem direito de estudar em escolas comuns, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e, se preciso, pode solicitar um acompanhante especializado. Ficam definidas, também, sanções aos gestores que se negarem a matricular estudantes com deficiência. A punição será de 3 a 20 salários mínimos e, em caso de reincidência, levará à perda do cargo. Recusar a matrícula já é algo proibido por lei, a medida reforça isso e estabelece a punição.

Por trás da discussão sobre matricular ou não crianças autistas em escolas comuns, escondem-se a falta de conhecimento sobre o problema e as dificuldades que as instituições enfrentam para lidar com a diversidade como um todo.

Conforme a fala dos participantes da pesquisa, percebe-se que não há uma parceria entre professor, coordenador e AEE. A inclusão não deve ser apenas um desafio do professor, mas sim de toda a escola e da rede de ensino. É preciso ter uma rede de apoio em que o professor da turma comum, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o coordenador pedagógico atuem em conjunto. Há que se mobilizar, também, diretores, funcionários, pais e alunos, de modo a envolvê-los em um projeto de escola inclusiva, na qual as diferenças sejam respeitadas e utilizadas em prol da aprendizagem.

Apesar dos desafios, a inclusão promove as Crianças com Autismo oportunidades de convivência

com outras crianças, também oferece a oportunidade de se desenvolverem com os colegas da mesma idade, ou seja, permitir que tanto os alunos sem autismo quanto os alunos com autismo aprendam com as diversidades, que pode ser composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. A inclusão também contribui para a definição de novas rotinas no qual os alunos com autismo passam a mostrar-se um pouco mais organizados e concentrados em suas atividades, mudanças essas perceptíveis não só no ambiente escolar, mas também no relacionamento com sua família.

Através da análise dos resultados da pesquisa baseada nos referências teóricos e da aplicação do questionário realizado junto a três professores e duas coordenadoras, pode-se concluir que o aluno autista precisa encontrar na escola um local onde ele se sinta acolhido e no qual possa ser útil, sem ter o medo de ser criticado, que seja possível desenvolver-se, assim como mostrar seu potencial, embora seja importante salientar que nem sempre isso acontece, por falta de capacitação, ou até mesmo falta de interesse dos profissionais, ou apoio do grupo gestor.

No AEE nem sempre há a interação entre os seus profissionais (equipe multidisciplinar) com os professores e coordenadores da escola no qual o aluno atendido estuda, o que é uma enorme falha de comunicação entre os mesmos, já que o papel do AEE é possibilitar que os professores e coordenadores realizem juntos um trabalho que possibilite o processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão não é tão simples assim, e não se torna realidade apenas com a aprovação de uma lei, mas é necessário que existam ações voltadas para a capacitação do quadro gestor, quadro docente e demais funcionários. Na verdade, tem que haver uma mudança de toda a escola, sendo preciso rever a formação de modo geral e ajudar os docentes a lidar com as limitações

e as dificuldades de cada aluno, com ou sem necessidades especiais.

Este estudo pretende contribuir para a construção do processo educacional do aluno autista a partir de alguns pontos. O primeiro ponto é a formação docente inicial e continuada. Sua ausência tem causado uma defasagem do ensino para o aluno autista.

Outro ponto é a necessidade de ocorrer uma mudança na postura do docente, buscando uma prática mais inclusiva e democrática com o intuito de atingir um maior número de alunos com deficiência.

Com este trabalho pretendeu-se alcançar os objetivos propostos inicialmente, acredita-se que ao longo do trabalho criou-se um espaço de reflexão sobre o tema e fica a certeza que muitas outras pesquisas serão necessárias para ampliação sobre o mesmo. E por fim, fica o desafio de ampliar os investimentos científicos para expandir as pesquisas sobre as práticas pedagógicas, a fim de ampliar as formações para os profissionais da educação, favorecendo a inclusão e escolarização do aluno com TEA, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo, promovendo a interação social e por conseguinte, a participação efetiva na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 21 de outubro de 2019.

Aranha, MSF. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, nº 21, p. 160-176. Brasília: LTR Editora Ltda; 2001.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **A Política nacional de educação especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva?** In: MARTINS, L. et al (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRRN, 2008, p. 19-33.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSA, Cleonice. (2000). **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: C. R. Baptista; C. A. Bosa (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed.

BRASIL. **LEI nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em 14 set. 2014.

_____. **LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: Acesso em 01 dez. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação. Brasília - Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Diário Oficial da União, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001c.

_____. **Decreto 3956/2001 de 08/10/2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, PR, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica**. Brasília: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <http://fasam.edu.br/wp->

content/uploads/2016/07/Diretrizes-Operacionais-para-Atendimento- >. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Brasília, janeiro de 2008.

_____. **Ministério da Educação. Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducpecial.pdf>.

_____. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em : 15 jun. 2019.

BUBLITZ, Michelle Dias. **Conceito de pessoa com deficiência: comentário à ADPF 182 do STF.** *Revista da AJURIS.* Porto Alegre. v.39. n.127. p.353-69. set. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CAMPELO, Iara Maria. **Observação e análise da integração professor-aluno em classes de educação especial.** Rio de Janeiro: UERJ, 1990.

CAMARGOS Jr, Walter. et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio.** Brasília: Corde, 2002.

CROTHERS, Douglas E. ; TAYLOR, Ronald L. **Como pais e educadores podem trabalhar juntos para ensinar habilidades básicas de vida diária para crianças com autismo.** 2004. Disponível em: http://www.ama.org.br/html/apre_arti.php?cod=64. Acesso em 27 de novembro de 2019 às 18h.

CARVALHO, R. E et al. **Salto para o futuro.** Educação especial: Tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasil em ação, 1999.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CHIANELO, S. **A neurobiologia e a teoria de Vygotsky: convergências.** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. [2008]. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/12.htm>>. Acesso em: maio 2008.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas.** 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha, 10 junho, 1994. Disponível em: . Acesso em: 18 jun. 2018.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. **A JORNADA HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO COMO EXERCÍCIO DO DIREITO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA.** Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

DÍEZ, E. J. **Integración/desintegración. Organización y Gestión Educativa,** n. 5, p. 3-8, 1999.

DIOGO, J. M. L. **Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada.** Coleção Escola e Saberes, vol.15. Porto: Porto Editora, 1998.

DUARTE, V. M. N. **Ensino de Metodologia da Pesquisa Científica.** Disponível em: <http://monografias.brasilescuela.com/regras-abnt/ensino-metodologia-pesquisa-cientifica.htm>>. Acesso em: janeiro 2020.

FERRAZ, Carolina Valença. et al. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência,** 1ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012. VitalBook file. Disponível em: <http://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788502170322>>; Acesso em: 20 dezembro de 2018.

FEURSTEIN, R. **A crença na modificabilidade estrutural cognitiva. Aulas ministradas por Feuerstein entre 1995 e 1999.** Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group /autismo>>. Acesso em: maio 2019.

- FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.
- FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. RJ: Wak Editora, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999.
- GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusivas**. Autores Associados, Campinas, S.P., 2004.
- GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S.A, 2014.
- GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
- GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoa com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta**. Ed. Goiânia: UCG, 2006.
- HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.21, n.1, p.65-74, 2009.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos Intitulados Deficientes Mentais**. Cadernos CEDES, São Paulo, nº 23, 1989.
- KLINTA, C. **Autoconfiança, comunicação e alegria do movimento através dos movimentos Sherborne – “Relation Play”**. Tradução de Vera O. Juhlin. São José dos Campos: Univap, 2001.
- LARANJEIRAS, M.I (1995). **Da Arte de Aprender do Ofício de Ensinar - Relato, em reflexão, de uma trajetória**. Bauru: EDUSC, pp. 76-77.
- LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos**. São Paulo: Papirus, 1995.
- LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- Lüdke, M; André, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU; 1988.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org). **Políticas de educação inclusiva no sistema municipal de ensino de Fortaleza-Ce: início de conversa**. In MAGALHÃES, Rita de C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha: 2002.
- MANTOAN, Teresa Egler Mantoan. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: MANTOAN, M.T.E & PRIETO, R.G, ARANTES, V. A (org). **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus,2006. Capítulo I, 15 – 29.
- MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na aprendizagem: Uma realidade necessária?** In: TACCA, M.C.V.R. (org). **Aprendizagem e Trabalho pedagógicas**. Campinas. SP: Alínea, 1997.
- MARTINS Júnior, LANNA, Mário Cléber. **H673 História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010**.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **“História da Educação Especial no Brasil” In: Temas em Educação Especial**, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, 1990, pp. 106-107.
- _____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Abril, 1995.
- MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.
- MENDES, E. G. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. 2001. 78p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- MEIRELLES, E. **Inclusão de autistas, um direito que agora é lei** In NOVA ESCOLA Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/57/legislacao-inclusao-autismo> >. Acesso em: 03 de jan. 2020.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MONTE, F. R. F., SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

NOGUEIRA, Tânia. Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo. **Revista Época**. São Paulo: Editora Globo, nº 473, p. 76-85. Junho, 2007.

NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. Publicado em 07 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-Pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html>. Acesso em: 25 de novembro de 2019 às 16h25min.

NUNES, L.R.O.P.; NUNES, D.R.P. Um Breve Histórico da Pesquisa em Comunicação Alternativa na UERJ. In: NUNES, L.R.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R.(org.) **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil**. Rio de Janeiro: 4Pontos, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. Marília, 2002. Tese (dout. em Educação) – Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Filosofia e Ciências.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos**. IN: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. 17 ed. São Paulo: Summus, 1992. p.23-34;

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PEREZ, Jesica Del Carmen. **Meu Cérebro**. Disponível em: <<https://meucerebro.com/19-frases-inspiradoras-sobre-o-autismo-retiradas-das-redes-sociais/>>. Acesso em 21 de dezembro de 2019.

PESSOTI, Isaias. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. In: Revista Brasileira de Deficiência Mental. Vol. 16, Nº 1, Florianópolis, 2001

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte, seis histórias paradoxais**. São Paulo, Editora Schwarcz, 1995.

SALVADOR, N. **Autistas...Os pequenos nada**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, J. I. F. **Educação especial: inclusão escolar da criança**. São Paulo: All Print, 2010.

SASSARKI, R. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 2. Ed Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Helena Aparecida. **INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL**. 2010. 49f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Especial Inclusiva, Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium, Lins – Sp, 2010.

SILVA, Otto Marques. **“A Epopéia Ignorada”, “Uma Questão de Competência”, “A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho”**. São Paulo: Cedas, 1987.

SINGAL, Nidhi. Schooling children with disabilities: Parental perceptions and experiences. **International Journal of Educational Development**. Volume 50, September 2016, Pages 33-40.

SCHMIDT, Carlo (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus,2013. (Série Educação Especial).

SUPLINO, Marise. **Currículo funcional natural: guia prático para educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Maceió: ASSISTA, 2005.

TREMBLAY, M. **Programme international d'éducation à la citoyenneté démocratique avec les «personnes présentant une déficience intellectuelle ou un handicap mental» : Pour l'exercice des droits civils, des droits économiques, sociaux et culturels et des droits politiques**. Montreal: Observatoire Québécois de la Démocratie, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/168.pdf>>.

UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Retirado em 15/07/2019, http://www.unesco.org.br/publicação/copy_of_pdf/decjomtien

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: mai. 2019.

UNESCO. **The Open File on Inclusive Education**. Paris: UNESCO, 2001.

VIEIRA, João José de. **Deficiências e inclusão escolar**. São Paulo: Nacional, 2005.

VITELLO, S. J.; MITHAUG, D. E. (Eds.). **Inclusive Schooling: National and international perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

WELLS, Herbert George. **Uma breve história do mundo**. Tradução de Rodrigo Breuning. Porto Alegre: L&PM, 2011.

WILLIAMS, Chris. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: Mbooks, 2008.