

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

AMILTON COSTA

**O ESPAÇO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA MAIS INCLUSIVA DE
ESTUDANTES PORTADORES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

CURITIBA

2022

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

AMILTON COSTA

**O ESPAÇO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA MAIS INCLUSIVA DE
ESTUDANTES PORTADORES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

CURITIBA

2022

AMILTON COSTA

**O ESPAÇO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA MAIS INCLUSIVA DE
ESTUDANTES PORTADORES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida.

CURITIBA

2022

C837e Costa, Amilton

O espaço escolar em uma perspectiva mais inclusiva de estudantes portadores do transtorno do espectro autista / Amilton Costa. - Curitiba, 2022.

100 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Autismo. 2. Transtornos do espectro autista. 3. Inclusão escolar. 4. Formação continuada – Professores.
I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547



uninter.com | 0800 702 0500

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 011/2022

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

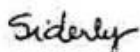
No dia 13 de maio de 2022, às 9h, reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Presidente-Orientador-PPGENT/ UNINTER); Iara Carnevale de Almeida (Integrante Externo/ UNICESUMAR); Regiane da Silva Macuch (Integrante Externo Suplente/ UNICESUMAR), Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular-PPGENT/ UNINTER), Luís Fernando Lopes (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "O ESPAÇO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA MAIS INCLUSIVA DE ESTUDANTES PORTADORES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA", do mestrando Amilton Costa. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

- APROVADO**, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADO** somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADO**.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: Aceitar as sugestões da banca. Recomendações de publicação de artigo.



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Presidente da Banca




Dra. Iara Carnevale de Almeida
Integrante Externo



Dra. Joana Paulin Romanowski
Integrante Interno Titular

Dr. Luís Fernando Lopes
Integrante Interno Suplente

Dra. Regiane da Silva Macuch
Integrante Externo Suplente



Amilton Costa
Mestrando

Dedico esta dissertação aos meus saudosos pais,
Carlos e Noêmia, pelo exemplo de coragem e
simplicidade em suas metas e com muito carinho me
ensinaram o caminho da justiça e do esforço em
busca de um objetivo e aos meus filhos, Luana e
Pedro, que me ensinam a cada dia ser uma pessoa
melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha namorada, Andréa Pichorim, pelo apoio e compreensão de sempre.

À professora Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida, minha orientadora nesse processo de desenvolvimento desta Dissertação. Grato pela paciência, atenção e dedicação para que chegasse a esse resultado.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo desenvolver uma proposta de formação continuada da comunidade escolar da educação básica sobre alunos com Transtorno do Espectro Autista com vistas à inclusão escolar. A abordagem da pesquisa é qualitativa, o procedimento de pesquisa se deu por meio de levantamento bibliográfico da literatura atual e pertinente ao tema e análise documental de dados coletados. No que diz respeito à estratégia da pesquisa foi realizada uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição pública do Estado do Paraná, tomando como base o perfil de alunos com TEA matriculados na escola, assim como a percepção de quatro professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da instituição. Participaram da pesquisa, ainda, 50 alunos da instituição. O processo de coleta dos dados foi iniciado com o levantamento do número de alunos com TEA matriculados na instituição que frequentavam as SRM, constatando-se um total de nove alunos. Em seguida foi realizado um grupo focal com as quatro professoras atuantes na SRM da escola em estudo. A partir das informações geradas tanto no processo de levantamento do perfil dos alunos com TEA quanto por meio do grupo focal foi desenvolvida uma palestra de orientação sobre pessoas com TEA, visando maior conscientização da comunidade escolar sobre o assunto, apresentando características desses alunos e sobre a importância de bem os integrar. Ao final da palestra/conversa foi aplicado um questionário composto por 10 questões fechadas sobre a impressão dos estudantes acerca do assunto tratado. O produto dessa dissertação é um banner com QR code que permite acesso a vídeos de curta duração com o intuito de conscientização e informação acerca das dificuldades e potencialidade deste público dos portadores de TEA. Os vídeos e tutoriais foram elaborados tendo por base os autores consultados para esta dissertação e a pesquisa desenvolvida em uma escola pública, considerando-se as principais temáticas a serem abordadas de modo a contribuir para o processo de inclusão dos autistas no espaço escolar.

Palavras-Chave: Autismo. Formação Continuada. Inclusão Escolar. Painel interativo sobre TEA.

ABSTRACT

The present study aims to develop a proposal for continuing education of the school community of basic education on students with Autism Spectrum Disorder with a view to school inclusion. The research approach is qualitative, the research procedure was carried out through a bibliographic survey of current and relevant literature and documental analysis of collected data. With regard to the research strategy, a field survey was carried out. The field research was carried out in a public institution in the State of Paraná, based on the profile of students with ASD enrolled at the school, as well as the perception of four teachers working in the Multifunctional Resource Rooms (SRM) of the institution. 50 students from the institution also participated in the research. The data collection process started with a survey of the number of students with ASD enrolled in the institution who attended the MRS, finding a total of nine students. Then, a focus group was held with the four teachers working in the SRM of the school under study. From the information generated both in the process of surveying the profile of students with ASD and through the focus group, an orientation lecture on people with ASD was developed, aiming at greater awareness of the school community on the subject, presenting characteristics of these students and on the importance of well integrating them. At the end of the lecture/conversation, a questionnaire consisting of 10 closed questions about the students' impression of the subject was applied. The product of this dissertation is a banner with QR code that allows access to short videos with the aim of raising awareness and information about the difficulties and potential of this audience of people with ASD. The videos and tutorials were prepared based on the authors consulted for this dissertation and the research developed in a public school, considering the main themes to be addressed in order to contribute to the process of inclusion of autistic people in the school space.

Keywords: Autism. Continuing Training. School inclusion. Interactive Dashboard on ASD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tríade do TEA.....	27
Figura 2 - Banner TEA	81
Figura 3 - QR Code para acesso aos vídeos	82
Quadro 1 - Caracterização das publicações selecionadas.....	64
Quadro 2 - Metodologia da Pesquisa	69
Quadro 3 - Características dos alunos com TEA que participaram deste estudo	76
Gráfico 1 - Entendimento dos alunos sobre mudança de comportamento em relação ao autismo após a palestra.....	78
Gráfico 2 - Entendimento dos alunos sobre redução da prática de bullying em relação aos autistas após a palestra	78
Gráfico 3 - Entendimento dos alunos sobre dividir os espaços em comum com pessoas com autismo ter sido facilitada após a palestra.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
APA	American Psychological Association
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PECS	Picture Exchange Communication System
PEI	Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	Política Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PAR	Programa de Ações Articuladas
QR CODE	Quick Response Code
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA Transtorno do Espectro Autista
TEACH *Treatment and Education of Autistic and related Communication
Handicapped Children*
UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

SUMÁRIO

SOBRE O PESQUISADOR E A PESQUISA	15
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS	17
1.1.1 Objetivo Geral	17
1.1.2 Objetivo Específicos.....	17
1.2 PRODUTO	18
1.3 JUSTIFICATIVA	18
1.4 ESTRUTURA DISSERTAÇÃO.....	19
2 AUTISMO: UMA COMPREENSÃO SOBRE ESTA DOENÇA	21
2.1 CONCEITO E HISTÓRICO DO AUTISMO.....	21
2.2 ETIOLOGIA	24
2.3 EPIDEMIOLOGIA.....	25
2.4 AS VARIÁVEIS DA PERSONALIDADE E DO COMPORTAMENTO	27
3 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	30
3.1 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
3.2 ASPECTOS GERAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR	36
3.2.1 Enquadramento Legislativo da Inclusão Educativa no Brasil	38
3.2.2 Políticas Públicas para Educação Especial e a Educação Inclusiva	46
3.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES ATENDIDAS NO AEE.....	52
3.4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ALUNOS COM TEA	54
3.5 ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA.....	63
4 METODOLOGIA	69
4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	69
4.2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	71
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	71
4.4 PROCESSO DE COLETA DOS DADOS	72
4.5 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	73
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
6 O PRODUTO	81
7 CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS	93
APÊNDICE B - FOTOS DA PALESTRA REALIZADA PELO PESQUISADOR	95

SOBRE O PESQUISADOR E A PESQUISA¹

Sou graduado em Matemática pela Universidade Tuiuti do Paraná desde o ano de 2003. Minha principal experiência é na área de Matemática Financeira. Especialista em Psicopedagogia pela FACINTER (2004) e em Gestão Escolar pela Faculdade São Braz desde 2018. Tenho o português com língua nata e falo também as línguas inglesas e espanholas.

Atualmente, estou como gestor de uma escola pública em Curitiba, que oferta o Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Atendimento Escolar Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Altas Habilidades e Superdotação. Sempre acompanhei de perto o trabalho dos docentes dessas salas e nos últimos anos observei um aumento significativo de matrículas de estudantes portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nessas salas e nas turmas regulares.

Observei ainda poucas condições de trabalho desses profissionais da educação, tanto em relação à infraestrutura quanto à formação propriamente dita. Os professores das disciplinas nas salas regulares também têm grandes dificuldades no sentido de oferecer a esses estudantes uma aula de qualidade devido à pouca informação sobre as características desses estudantes e pela formação pouco consistente em relação a esse tema.

A partir dessa percepção comecei a conversar com os mesmos sobre essas questões, percebendo que eles também possuem a necessidade de conhecimento, também não compreendendo sobre como promover a inclusão de crianças com TEA, o que me fez verificar a necessidade de desenvolver a pesquisa também com os alunos.

Essa inquietação me fez escolher como tema de pesquisa da minha dissertação “O Espaço Escolar em uma Perspectiva mais Inclusiva de Estudantes Portadores do Transtorno do Espectro Autista”, considerando a percepção da comunidade escolar com vistas a obter uma visão holística sobre o assunto.

¹ Nesta etapa desta Dissertação de Mestrado e, somente nesta etapa, farei uso da primeira pessoa no desenvolvimento do texto para explicar quem é o pesquisador.

1 INTRODUÇÃO

Transtornos do Espectro Autista (TEA) consiste em um grupo heterogêneo de anormalidades de processos evolutivos que têm, como sintomas centrais, o prejuízo no neurodesenvolvimento da comunicação social, do padrão de interesses e comportamentos estereotipado. (ZÚÑIGA; BALMAÑA; SALGADO, 2017). A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades. Por meio da educação, essa criança pode aprender tanto conteúdos que compõem o currículo escolar quanto atividades do cotidiano.

No processo de ensino aprendizagem, a escola necessita estar apta a desenvolver atitudes e práticas que, somadas às adaptações curriculares, metodológicas e de recursos físicos e materiais, assegure aos alunos que possuem TEA o desenvolvimento de um trabalho de qualidade (WUO, 2019).

Porém, isso não é tarefa fácil, pois ainda podemos observar a falta de conhecimento sobre o assunto por uma grande parcela das pessoas na sociedade e até mesmo na comunidade escolar. A busca de uma inclusão efetiva deve pautar os gestores das unidades escolares, bem como professores e funcionários, pois esse é um desafio apresentado cada vez mais, tendo em vista o aumento significativo do número de estudantes com TEA, na rede regular de ensino, após a determinação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013).

Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, em que todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, ou seja, uma modalidade de ensino para todos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.01) afirma: “Toda criança tem direito à educação e deve possuir as mesmas oportunidades de aprendizagem; Toda criança possui particularidades, aptidões e necessidades de aprendizagem”. A educação inclusiva requer mudanças no ensino aprendizagem. O professor deve ser preparado adequadamente por meio de processo permanente de desenvolvimento profissional, envolvendo formação inicial e continuada baseada em princípios e leis, com o objetivo de contemplar as necessidades de alunos com necessidades especiais.

A inclusão visa atender os educandos que estão mais próximos de nós, seja na escola, no bairro ou na vizinhança, ampliando acesso à rede regular de ensino, fornecendo suporte técnico aos docentes, compreendendo que todas as crianças interagem e aprendem juntas, independente dos objetivos e diferenças. Segundo Voivodic (2011), a educação tem o papel de proporcionar oportunidades iguais de desenvolvimento aos seus alunos, sendo dever da escola estar preparada para atender às suas necessidades efetivando sua inclusão.

Este tema tem sido discutido de maneira mais efetiva nos últimos anos, apesar da literatura nos mostrar que as primeiras descobertas datam de 1908 quando o psiquiatra suíço Eugen Bleuler o descreveu, como sendo a fuga da realidade para um mundo interior. Em um estudo mais contemporâneo podemos citar alguns autores como: Freitas e Souza (2021); Santos e Cabral (2021); Correa *et al.* (2021); Bezerra (2020); Barbieri, Souza e Gervasio (2020), sendo melhor descritos durante a análise do estado da arte apresentada no decorrer deste estudo.

É neste contexto que esta pesquisa busca se concentrar, apresentando como problema: “Como contribuir para tornar conhecidas da comunidade escolar, as características que apresentam os estudantes com transtornos do espectro autista, de modo a favorecer a inclusão destes na instituição escolar?”

Como hipótese afirma-se que a partir do conhecimento das características do Transtorno do Espectro Autista por parte da comunidade escolar, torna-se mais possível que haja uma mudança efetiva no sentido de melhor acolhimento desses estudantes. A hipótese levantada será corroborada ao final.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Desenvolver uma proposta de formação continuada da comunidade escolar da educação básica sobre alunos com Transtorno do Espectro Autista com vistas à inclusão escolar.

1.1.2 Objetivo Específicos

1. Explicitar as especificidades do autismo;

2. Explicitar a legislação e a inclusão escolar no contexto brasileiro;
3. Explicitar as expectativas dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com TEA;
4. Explicitar a reação dos alunos após formação continuada;
5. Construir um banner com *QR code* que permita acesso a vídeos de curta duração com o intuito de conscientização e informação acerca das dificuldades e potencialidade deste público dos portadores de TEA.

1.2 PRODUTO

O produto dessa dissertação é um banner com *QR code* que permite acesso a vídeos de curta duração com o intuito de conscientização e informação acerca das dificuldades e potencialidade deste público dos portadores de TEA. Os vídeos e tutoriais foram elaborados tendo por base os autores consultados para esta dissertação e a pesquisa desenvolvida em uma escola pública, considerando-se as principais temáticas a serem abordadas de modo a contribuir para o processo de inclusão dos autistas no espaço escolar.

A ideia é fazer com que esse banner seja itinerante, passando por outras escolas, Núcleos Regionais de Educação ficando exposto por um período curto em cada local. Os vídeos tiveram curta duração trazendo informações relevantes para toda a comunidade escolar, tais como: conceito de TEA, características, legislação, como ajudar um estudante a se integrar, fornecer alguns subsídios aos professores para melhorar sua prática pedagógica ao receber um estudante portador desse espectro.

1.3 JUSTIFICATIVA

A justificativa para este trabalho está pautada em três pilares, sendo: a motivação pessoal, a aquisição de conhecimento teórico e a aplicação destes conhecimentos em uma comunidade escolar. A motivação pessoal é fruto do trabalho desenvolvido à frente da gestão de uma escola pública há mais de treze anos, conforme especificado no tópico “Sobre a pesquisa e o pesquisador”, antes da introdução deste estudo. Tendo em vista esta caminhada, observa-se que o pouco conhecimento sobre o assunto tem dificultado uma inclusão mais efetiva desses

estudantes. Como parte integrante dos portadores de TEA verifica-se a necessidade de discutir esse assunto de uma maneira mais profunda.

A inclusão escolar é um tema atual e de interesse científico a demanda de como devemos educar crianças jovens e adolescentes com deficiência, que sempre se mostrou polêmica e até contraditória. O conhecimento de si mesmo, da sociedade, do meio ambiente onde habita, levou o homem a projetar o entendimento de buscar mecanismos tornando satisfatórios assuntos que até então eram obscuros e avanços no conhecimento da biologia humana, da psicologia, da antropologia, entre outras ciências humanas e sociais, permitiram a formação de ideias e critérios mais otimistas sobre estas pessoas, seu desenvolvimento, sua inclusão e autonomia.

Pretende-se que este painel possa auxiliar na disseminação do conhecimento que envolve este transtorno e foram pensados textos e vídeos com conteúdo para pais e professores e, ainda, textos e vídeos pensados para os estudantes, com uma linguagem mais simples e acessível, considerando escolas da rede estadual, mais especificamente, o público envolvido nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio.

1.4 ESTRUTURA DISSERTAÇÃO

Com vistas ao melhor entendimento do estudo, esta dissertação foi estruturada em seis capítulos, sendo que o primeiro consiste nesta introdução, que traz as diretrizes da pesquisa. Importante mencionar que esta foi precedida de uma apresentação da pesquisa e do pesquisador. No segundo capítulo é feito um estudo sobre o autismo, buscando melhor compreendê-lo, levantando suas características e necessidades.

No terceiro capítulo o estudo se volta para o processo de inclusão escolar, contextualizando as políticas e legislações envolvidas no assunto, assim como buscando apresentar seus desafios e perspectivas, além de apresentar o estado da arte sobre a formação e preparação da comunidade escolar para inclusão de alunos com TEA.

Por sua vez, o quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolvimento da pesquisa, apresentando os métodos, população e amostra, processo de coleta de dados, contextualizando o cenário da pesquisa e descrevendo o processo de análise dos dados.

Os resultados são apresentados no quinto capítulo, onde também se descreve o produto gerado a partir do estudo realizado. Por fim, o sexto capítulo apresenta a conclusão a que se chegou ao final do estudo realizado.

Ao final, são apresentadas as referências para construção desta dissertação e os apêndices e anexos.

2 AUTISMO: UMA COMPREENSÃO SOBRE ESTA DOENÇA

Neste capítulo inicia-se a abordagem sobre o autismo, buscando entender melhor sobre o assunto em uma perspectiva médica e científica. Apresenta-se o conceito e o histórico do autismo, sua etiologia e epidemiologia. Finalizando o capítulo com um estudo sobre as variáveis da personalidade e do comportamento.

2.1 CONCEITO E HISTÓRICO DO AUTISMO

Etimologicamente a palavra autismo deriva do grego “*autos*” que significa “de si mesmo”. O termo surgiu com o psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, “para descrever a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos acometidos de esquizofrenia” (ROHDE; HALPERN, 2014, p. 2). Segundo Ferrari (2017), os estudos de até bem pouco tempo davam para o autismo a incidência de 4 casos a cada 10.000 nascimentos. Atualmente, grande parte dos pesquisadores concorda em 3 a 4 em 10.000 nascimentos quando não há outras síndromes envolvidas, o que pode triplicar essa incidência.

Torna-se relevante observar que a intervenção e prognóstico na totalidade, uma vez que a elucidação ainda está em estudo englobando mundialmente esforços no meio científico e acadêmico (DE PAULA, 2016).

O TEA insere-se nas suas características, múltiplas diversidades genóticas, fenotípicas e comportamentais, estabelecendo uma relação estreita aos acontecimentos históricos/científicos demonstrando uma “estrutura mosaico” em plena construção do saber somada à relação da complexidade versus tempo, evidenciando que estatisticamente não está favorável com a incidência real no que tange o diagnóstico assertivo, o subdiagnóstico, notificação, capacitação de recursos Humanos e Políticas Públicas (DE PAULA, 2016).

Um indivíduo autista apresenta um transtorno caracterizado por um distúrbio de ordem neurológica (WILLIAMS; WRIGHT, 2008). Fundamenta-se por observações clínicas em classificá-lo, segundo avaliações oficiais internacionais que são utilizadas como ferramentas de diagnóstico, num “somatório previsível” dentro dos critérios pré-estabelecidos através da comunidade científica médica internacional, conforme as Normas da Organização Mundial de Saúde (OMS) que, segundo Williams e Wright (2008), como “um conjunto de problemas essenciais” e, em função da multiplicidade

de modelos explicativos que existentes para o autismo, observam-se um esforço em uniformizar esse diagnóstico através de manuais de classificação.

Considerada uma pré-disposição genética ainda não elucidada no âmbito científico atual, somada a fatores ambientais não claramente elucidados, é definido por transtornos de neurodesenvolvimento que, segundo Siegel (2009, p. 10) “fornece um fundamento científico integrado à base interpessoal e neurobiológica da mente em desenvolvimento”.

A atual classificação DSM-5 (APA 2013), do autismo pertence à categoria denominada transtorno de neurodesenvolvimento, registrado como TEA observado desde a infância e revelando déficit sociocomunicativo e comportamental (SCHMIDT, 2013). De acordo com Martins (2017), o termo autista foi utilizado inicialmente para designar uma situação em que um paciente com sintomas de esquizofrenia encontrava-se isolado em seu próprio pensamento. Na ocasião, o psiquiatra Bleuler em meados do ano de 1911 utilizou o termo *autós* (por si) e *ismo* (voltado para) do grego, que significava voltado para si mesmo.

Já na década de 1940, o autismo deixa de ser relacionado à esquizofrenia e passa a ser entendido como um distúrbio autístico do contato afetivo conforme estudos realizados por Leo Kanner. No ano de 1943, Hans Asperger descreve uma síndrome parecida com o autismo, porém com características mais apazíveis e a denomina de psicopatia autística que mais tarde seria conhecida como Síndrome de Asperger (GOMES, 2017).

Em seguida, Leo Kanner estudou uma gama de comportamentos peculiares numa porção de garotos distintos das demais crianças. Apelidou a esse contíguo de grupo de *Distúrbio Autístico do Contato Afetivo*, ademais, distante de esquizofrenia, pautando-se no isolamento intenso, resistência a relacionamento com os outros, inclusive familiares, retardo na aquisição da fala e, mesmo quando adquirida, seu uso não tem a função de comunicação/interação, desinteresse por pessoas e associado também a comportamentos repetitivos e atípicos, apresentando irritação e ansiedade no rompimento da rotina (GOMES, 2017).

Para a *National Society for Autistic Children* (em português, Sociedade Nacional para Crianças Autistas), o autismo surge nos três primeiros anos de vida como um desajuste instaurado no desenvolvimento de toda uma vida, exteriorizado de modo grave. Ainda que a expectativa de vida do autista seja normal, é indispensável uma reavaliação periódica visando intervenções relativas às suas

necessidades, uma vez que os sintomas podem mudar e, até mesmo, se extinguirem alguns deles com o tempo (GAUDERER, 1993). São estes os sintomas:

Distúrbio no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e linguísticas;
Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo;
Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado;
Relacionamento anormal com os objetos, eventos e pessoas;
Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não

Correia (2014), fundamentando-se em Steyn e Le Couteur, revela que o autismo tem essencialmente três características: a primeira refere-se às dificuldades de interação social, onde as crianças mostram pouco interesse pelos seus pares, evidenciam um leque limitado de expressões faciais e pouco ou nulo contato invisual, compartilhando pouco as emoções com os outros; a segunda característica sugere atraso na expressão e compreensão da linguagem, utilizando muitas vezes palavras sem sentido, incluindo ecolalia e linguagem estereotipada; a terceira característica refere-se aos comportamentos e interesses estereotipados, que manifestam interesses incomuns e circunscritos, apresentam preferência por objetos pouco comuns e observa-se adesão a rituais não funcionais. São essas características que se denominam de “Tríade de Lorna Wing”: comunicação; interação social; e uso da imaginação.

Um estudo feito por Rutter (2009) com gêmeos verdadeiros e falsos portadores de autismo, mostraram a origem biológica do autismo, considerando que esta é uma perturbação do neurodesenvolvimento, contudo ainda não são conhecidas as causas específicas. Quanto às causas do autismo, Gikovate (2017, p. 2) relata:

Provavelmente, tem múltiplas causas. Quer dizer, dentro de um grupo grande de pessoas com autismo, tem algumas que podem ter origem genética, algumas que podem ter origem em algum tipo de infecção na gravidez, algumas podem ter algum tipo de relação com virose na primeira infância. Mas, não vai sair como uma causa. Como é uma síndrome de comportamentos que varia em grau e severidade, provavelmente, você vai encontrar várias causas. E estão começando a serem mapeadas melhor, essas causas (GIKOVATE, 2017, p. 2).

De acordo com Gilberg (2010), é muito hipotético que haja episódios de autismo não orgânicos, falando que o autismo é uma disfunção orgânica e não um problema dos pais, o novo modo de ver o autismo é biológico. Por fim, ressalta-se que, o conceito mais amplo do autismo surgiu durante a década de 80, a psiquiatra inglesa incluiu a Síndrome de Asperger no autismo e expôs a Tríade das características, estas que até os dias de hoje auxiliam no diagnóstico. De acordo com Gikovate (2017, p. 1):

O autismo é definido como um conjunto de comportamentos. Seriam pessoas que têm dificuldade de comunicação, para falar, ou para se comunicar, ou para manter um diálogo. Existiria uma dificuldade social, que pode ir desde um isolamento completo até uma dificuldade sutil, para uma piada, para uma brincadeira, levar tudo ao pé da letra. E existe uma tendência à repetição, ser metódico, a ter um assunto preferido, assim, muito vinculado a um determinado assunto. Esse tripé: a dificuldade social, de comunicação e de linguagem, é o que compõe o diagnóstico de autismo. E tem os diferentes graus, graus mais severos e graus mais leves.

Assim, o autismo vem sendo estudado há mais de seis décadas, mas ainda apresenta inúmeras divergências, embora atualmente seja um tema mais conhecido, ainda existem dificuldades em suas características, pois em sua maioria, as crianças apresentam aparência normal e saudável, contudo apresentam um desenvolvimento irregular, por possuírem habilidades impressionantes em determinadas áreas enquanto em outras suas habilidades são bastante afetadas.

2.2 ETIOLOGIA

De acordo com Rapin e Tuchman (2009), o autismo é considerado complexo, por apresentar muitas etiologias, com suas causas podendo ter origem multifatorial, geralmente sofre forte influência genética e ambiental, mas também inclui causas ocasionais não genéticas. Essa complexidade de identificar as causas do autismo é explicada por Rapin e Tuchman (2009, p. 22), que afirmam: “A hereditariedade amplamente multigênica complica as tentativas de ligar o fenótipo definido de modo comportamental aos genes causais”. Assim, a etiologia desses transtornos ainda não é conhecida, portanto cita-se alguns resultados de pesquisas em diferentes áreas que procuram explicar a etiologia desses transtornos:

- a) Pesquisas Genéticas: O estudo de gêmeos monozigóticos constitui o campo mais fecundo para a realização dessas pesquisas. Os resultados, entretanto, são vastos e não seguem uma linearidade. Ferrari (2017) afirma que as influências dos fatores genéticos não podem ser negadas, considerando que provavelmente se trata de uma “transmissão poligênica multifatorial liminar”; as influências que o meio exerce sobre o código genético também não podem ser esquecidas.
- b) Pesquisas Neurobiológicas: De acordo com Ferrari (2017), muitos pesquisadores se empenham em encontrar neurotransmissores ou alterações em exames neurológicos no autismo. Os resultados são vastos, mas raramente conclusivos, muitas vezes indicam alterações encontradas também em crianças com outras síndromes.
- c) Dentre os resultados encontrados por cientistas, Ferrari (2017) cita o aumento de adrenalina e noradrenalina no plasma de crianças autistas, aumento de hormônios ligados ao estresse, diminuição de endorfinas (substâncias responsáveis pelo controle da dor), o que explica a pouca sensibilidade dessas crianças. Os eletroencefalogramas não costumam apontar alterações em crianças autistas (FERRARI, 2017).

Rapin e Tuchman (2009) elucidam que em todas as abordagens para identificação das causas, há crença de que a definição estrita de subtítulos fenotípicos objetivando aumentar a probabilidade de relacioná-los a mecanismos fisiopatológicos específicos, inclusive a etiologias particulares. Segundo a abordagem de Pimentel (2010), a questão etiológica é enquadrada à pesquisa diagnóstica considerando marcante a inespecificidade dos dados obtidos, mesmo considerando a associação de fatores biológicos envolvidos. Conclui-se, portanto, a multifatorialidade da etiologia ainda sem especificidade causal.

2.3 EPIDEMIOLOGIA

Tuchman e Rapin (2009) definem a epidemiologia como um estudo da distribuição e dos determinantes da frequência das doenças, determinando, portanto, como a prevalência dos transtornos que varia entre as populações (epidemiologia descritiva), como também, monitorando tendências da doença ao decorrer do tempo

(vigilância epidemiológica). Trevathan e Shinnar (2009) complementam afirmando que se trata de realizar investigações especiais para tentar compreender o risco da ocorrência das doenças e aos fatores de proteção associados (epidemiologia analítica). Torna-se importante ressaltar os desafios do delineamento e da conduta em estudos epidemiológicos do autismo incluindo os seguintes tópicos:

- Surgimento insidioso dos aspectos clínicos do autismo e demora do diagnóstico;
- Mudança (ampliação) dos critérios de diagnósticos ao longo do tempo, dificultando a comparação das taxas de ocorrência quando elas são determinadas com base em modificações nas definições do caso;
- Aparente lacuna temporalmente extensa (medida em meses ou anos) entre a exposição e o surgimento do autismo diagnosticado- a obtenção de informações retrospectivas acuradas sobre a exposição (confirmação biológica da exposição, confirmação dos registros ou capacidade da memória dos pais ou de pessoas que cuidaram da criança) é difícil e apresenta a desvios;
- Heterogeneidade dos fenótipos do transtorno do espectro autista e suposta heterogeneidade etiológica significativa (TUCHMAN; RAPIN, 2009, p. 39).

De acordo com Filho e Lowenthal (2013), o primeiro estudo epidemiológico sobre autismo foi realizado por Lotter, em 1966, na Inglaterra, onde verificou-se uma taxa de 4,1/10.000 para o transtorno do autismo infantil. Segundo os autores, durante o período de 1966 a 1991, a taxa média de prevalência para TEA infantil era de 4,4/10.000. Os índices demonstraram-se crescentes no decorrer dos anos, com os estudos realizados até 2001, demonstrando uma prevalência de 12,7/10.000, e o atual índice considerando é de 10,0/10.000.

Considerando estudos atuais é possível apontar estimativas de taxa de prevalência de TEA, com variação entre 22 e 66 para 10.000 indivíduos (FROMBONNE *et al.* 2016; WILIAMS, BRAYNE; HIGGINS 2016). Ressalta-se que o *Centers for Disease Control and Prevention* (Centros de Controle e Prevenção de Doença) estimou em 2017, uma taxa de 6,7 para cada 1.000 crianças em idade escolar, observando que o transtorno autístico não é mais considerado um transtorno raro.

Observa-se, assim, um aumento na taxa de prevalência do autismo estimada por estudos atuais. Presume-se que esse aumento se deve provavelmente à ampliação do conceito ao longo do tempo e do maior conhecimento da classe médica. Considera-se também diversos fatores, como diferença metodológicas empregadas na pesquisa e maior comorbidade do TEA como síndrome do X-frágil, esclerose

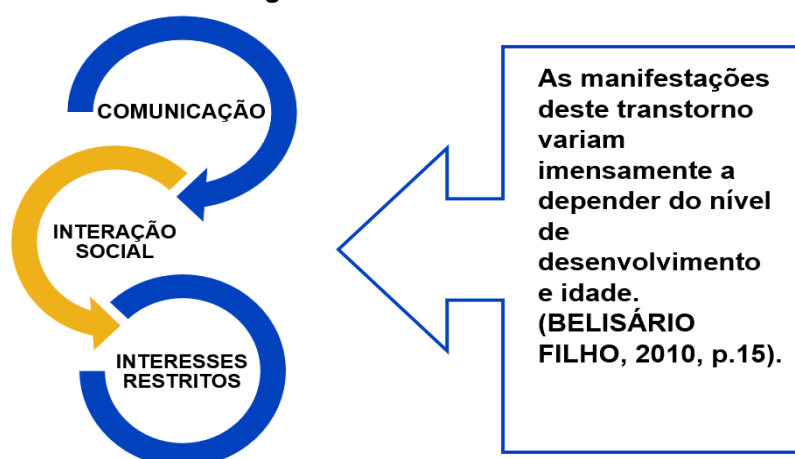
tuberosa, síndrome de Down, entre outras patologias, contribuem para esse aumento (FROMBONNE, 2013; WILLIAMS, BRAYNE; HIGGINS 2016).

Há evidência na literatura de maior incidência de TEA em meninos do que em meninas, estabelecendo uma proporção de quatro meninos para uma menina (CHARMAN, 2012). De acordo com dados da OMS (2017), o autismo já afeta 1 a cada 160 crianças no mundo, sendo os meninos os mais afetados. Verifica-se que o transtorno está cada vez mais comum.

2.4 AS VARIÁVEIS DA PERSONALIDADE E DO COMPORTAMENTO

Muitas crianças com autismo reagem sub ou exageradamente a estímulos sensoriais. Às vezes, eles podem ignorar as pessoas que falam com eles. Em outras ocasiões, eles podem ser perturbados até mesmo pelos sons mais suaves. Ruídos repentinos, como um telefone tocando, podem ser perturbadores e eles podem responder cobrindo os ouvidos e fazendo ruídos repetitivos para abafar o som ofensivo. As crianças com autismo também tendem a ser altamente sensíveis ao toque e à textura. Eles podem se encolher com um toque nas costas ou com a sensação de determinado tecido em sua pele (CUNHA, 2020). De acordo com Belisário (2010) o autismo envolve uma tríade, conforme é possível verificar na Figura 1:

Figura 1 - Tríade do TEA



Fonte: Belisário Filho (2010).

De acordo com Sella e Ribeiro (2018), crianças com autismo podem ter dificuldade em regular suas emoções ou expressá-las de maneira adequada. Por

exemplo, podem começar a gritar, chorar ou rir histericamente sem motivo aparente. Quando estressado, ele ou ela pode exibir um comportamento perturbador ou mesmo agressivo (quebrar coisas, bater em outras pessoas ou machucar a si mesmo). O Centro Nacional de Disseminação para Crianças com Deficiências também observa que as crianças com autismo podem não se incomodar com perigos reais, como veículos em movimento ou alturas, mas ter medo de objetos inofensivos, como um animal de pelúcia.

Para Whitman (2019), o autismo pode ocorrer em todos os níveis de inteligência. No entanto, mesmo crianças com inteligência média a alta, frequentemente desenvolvem habilidades cognitivas de maneira desigual. Não surpreendentemente, as habilidades verbais tendem a ser mais fracas do que as não-verbais. Além disso, crianças com autismo normalmente se saem bem em tarefas que envolvem memória imediata ou habilidades visuais, enquanto tarefas que envolvem pensamento simbólico ou abstrato, são mais difíceis.

A interação social básica pode ser difícil. Os sintomas podem ser vistos por meio da linguagem corporal, por exemplo, gestos e expressões faciais incomuns ou inadequados como evitar o contato visual ou usar expressões faciais que não correspondem ao que ele ou ela está dizendo, também pode haver falta de interesse por outras pessoas ou em compartilhar interesses ou realizações, como mostrar um desenho, apontar para um pássaro. É improvável que se aproxime de outras pessoas ou busque interação social parecendo indiferente e distante, preferindo ficar sozinho. Também possuem dificuldade em entender os sentimentos, reações e dicas não verbais de outras pessoas e resistência a ser tocado, bem como dificuldade ou falha em fazer amizade com crianças da mesma idade (RIVERA; MCDANIEL; BENDER, 2020).

Cunha (2020) destaca que outras mudanças relacionadas à personalidade e ao comportamento do autista referem-se à fala e à linguagem, onde muitas crianças com autismo têm dificuldade em compreender. Os sintomas podem incluir atraso em aprender a falar, depois dos dois anos ou não fala nada, falam em um tom de voz atípico ou com um ritmo ou tom estranho, repetem palavras ou frases sem parar, sem intenção comunicativa, apresentam problemas para iniciar ou manter uma conversa, demonstrando dificuldade em comunicar necessidades ou desejos, não entendem declarações ou perguntas simples e, por vezes, levam o que é dito muito literalmente, faltando humor, ironia e sarcasmo.

Com relação ao comportamento, de modo geral as crianças com autismo são frequentemente restritas, rígidas e até obsessivas em atividades e interesses. Onde os sintomas podem incluir movimentos corporais repetitivos, como agitar as mãos, balançar, girar e movendo-se constantemente, possuem também apego obsessivo a objetos incomuns como elásticos, chaves, interruptores de luz, dentre outros.

Outros comportamentos comuns do autismo é a preocupação com um tópico de interesse restrito, às vezes envolvendo números ou símbolos, mapas, placas de veículos e estatísticas esportivas. Uma forte necessidade de uniformidade, ordem e rotinas, podendo-se exemplificar com alinhar os brinquedos, seguindo uma programação rígida, ficando chateado com mudanças em sua rotina ou ambiente, bem como demonstram desajeitamento, postura atípica ou maneiras estranhas de se mover, ademais, são fascinados por objetos giratórios, peças em movimento ou peças de brinquedos, por exemplo, girar as rodas em um carro de corrida, em vez de brincar com o carro inteiro (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Crianças com autismo, portanto, tendem a ser menos espontâneas do que outras crianças, porém, é preciso lembrar que toda criança, com autismo ou não, tem suas peculiaridades e preferências, podendo ser mais contida ou mais comunicativa, portanto, é possível pensar que as crianças autistas podem viver e se desenvolver normalmente, sendo fundamental acompanhamento multidisciplinar para tanto.

3 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O presente capítulo foca na inclusão de alunos com TEA. Para tanto, foi inicialmente realizado um estudo sobre os aspectos gerais da educação inclusiva, buscando contextualizá-la considerando as políticas públicas envolvidas, o enquadramento legislativo e os desafios e perspectivas na inclusão de alunos com TEA. Por fim, é apresentado o estado da arte sobre a inclusão escolar de alunos com TEA.

3.1 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, fazer educação em qualquer parte do mundo é sinônimo de complexidade, principalmente em países na qual a educação não é levada a sério. A inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade, assim como no âmbito educacional é recente. A evolução histórica da educação especial teve início a partir do século XVI, nesta época as crianças com deficiência mental grave eram consideradas como possuídas por seres demoníacos. Mesmo renomados intelectuais acreditavam que era o demônio que estava ali presente.

Segundo o pensamento da época, “o demônio possui esses retardados e fica onde suas almas deveriam estar” (SILVA, 1986, p.211). Para Pessotti (1984), as primeiras reações contra a ideia de que a deficiência era ligada ao demônio partiram dos médicos. Mas, na segunda metade do século XIX que esta modalidade (educação inclusiva) ganha forma como uma parte de conhecimentos pedagógicos e didáticos, que buscam introduzir no âmbito educacional pessoas com diferentes deficiências físicas e sensoriais.

Diante desses acontecimentos muitas transformações aconteceram e as iniciativas e movimentos em prol da inclusão trouxe a era da institucionalização da escola especial, surgindo na Espanha a lei Moyano de Instrução Pública, que defendia o ensino adaptado às crianças surdas-mudas e cegas nas escolas especiais, sendo que com a criação deste plano incentivou manifestações chamadas de naturalismo pedagógico, baseado na psicologia evolutiva da criança, que potencializava e possibilita a educação de todas as crianças.

Destaca-se, ainda, Maria Montessori, criadora do método montessoriano em 1907. Trata-se de um método específico de educação centrado na criança que envolve atividades dirigidas por crianças (chamadas de “trabalho”), salas de aula com crianças de várias idades e professores que incentivam a independência entre seus alunos. O método foi criado partindo do pressuposto de que as crianças aprendem melhor quando escolhem o que aprender. O Método Montessori visa promover o crescimento rigoroso e automotivado de crianças e adolescentes em todas as áreas de seu desenvolvimento - cognitivo, emocional, social e físico (LANCILLOTTI, 2010).

Com esta ideia naturalista pedagógica surgem alguns influenciadores como, Juan Pestalozzi (1746-1827), promove a escola popular afirmando a existência de um equilíbrio entre os aspectos da condição humana como: o intelecto, o ético e o prático. Na Alemanha, Frederico Froebel (1782-1852), fundou o primeiro jardim da infância, assistindo crianças especiais ou não com métodos de manipulação e estimulação sensorial. Foi um grande contribuinte no que diz respeito à evolução psicológica da criança, assim como, o valor didático através de jogos e brincadeiras e, umas das partes principais que foi o desenvolvimento da linguagem no ensino habitual.

A educação para pessoas com necessidades especiais passou por diversas eras fazendo transformações de forma lenta, mas hoje podemos comprovar que não foram em vão, apesar de que muito ainda precisa ser feito. A atenção educativa às pessoas com deficiências sensoriais foi marcada por, Louis Braille (1809-1852), este publicou lançou um método chamado Sistema Braille constituído por 63 sinais, feito por combinações de pontos onde a criança adaptaram-se a utilizar as pontas dos dedos para fazer a leitura.

Somente a partir do século XIX com o Movimento da Escola Nova, com novas alternativas pedagógicas que organizam as escolas baseadas em novos modelos, assim, obteve-se um avanço na educação especial, pois a psicologia educativa da criança passa a ser levada em consideração. Isso fez com que houvesse atenção na educação em geral, principalmente dentro das instituições de ensino.

A partir do século XX a educação especial teve um grande avanço, ela passou a ser vinculada às disciplinas de psicologia e pedagogia. Então, surgem novas escolas para acolher alunos com necessidades especiais em salas de aulas regulares, ou seja, essas ideias de inserção de alunos especiais no ensino regular, parte como o conceito *mainstreaming*, nos Estados Unidos, por volta de 1970 que impacta a organização do ensino pela adoção de alguns critérios como: Preferência pelos

serviços educacionais com o mínimo de restrição de convivência social; Oferta de serviços educacionais especiais e regulares com acompanhamento de profissionais especializados; Promoção de situações escolares que favorecem a convivência comum entre grupos sociais de idades equivalentes (MENDES, 2006).

Ainda nos anos de 1970 surgem mudanças significativas na forma de estender e especificar a atenção educativa, a educação que deveria receber pessoas com déficit. Tem início um questionamento a respeito do atendimento segregado. Este movimento concretizou com o princípio de normalização que defendia os direitos de todos os cidadãos a terem uma melhor qualidade de vida, sendo elas pelas suas necessidades pessoais, permissões e acessos a ambientes e serviços comuns.

Quanto à normalização, Mendes (2006), indica que o princípio de normalização foi amplamente criticado por ser concebido equivocadamente como uma teoria científica, e não como um princípio de valor. Esta regra envolvia todas as pessoas para serem tratadas como seres humanos sem se importar com suas necessidades. O princípio da normalização afirma que toda pessoa com deficiência tem o direito de experimentar um estilo de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura, com acesso à educação, trabalho, lazer etc.

No Brasil a educação especial teve início em 1854 quando surgiu a criação do Instituto dos Meninos Cegos, sendo que posteriormente foi ampliado o atendimento com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (MENDES, 2010). Neste período ocorreram várias tentativas de oferecer educação a pessoas com deficiência, mas apenas em 1874, no hospital Juliano Moreira em Salvador (BA), foi oferecido o atendimento médico pedagógico a deficientes intelectuais.

Em 1930 houve a abertura de Classes Especiais Públicas, destinadas a separar os alunos normais dos anormais. Em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, criado por Helena Antipoff, e em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sendo este por Beatrice Bemis (BORGES, 2015).

Segundo Mazzota (1966), ele afirma que até em 1950 o país tinha apenas 40 escolas que prestava algum tipo de educação especial a deficientes mentais, das quais 14 atendiam alunos com outros tipos de deficiências, além de existirem, na mesma época, três instituições especializadas no atendimento de deficientes mentais e oito que se destinavam à educação de outros tipos de deficiência.

Essas instituições eram decorrentes de ações isoladas, tanto em escolas oficiais, assim como, nas particulares. O incentivo à educação especial veio a partir de 1958 quando o Ministério da Educação prestou assistência técnica financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, fazendo campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências.

Um dos passos importantes que o país deu foi com a criação da Lei 4.024/61, criando assim, o Conselho Federal de Educação em que em seu artigo 88, reafirma que para integrar os excepcionais na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar no sistema geral de educação (BRASIL,1961).

Segundo Mazzota (1990) aponta a promulgação desta lei como marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional. No Brasil, até meados de 1970 pouco se ouvia, comentar sobre crianças que possuem necessidades especiais alocados em escolas comuns, geralmente estavam fora do sistema educacional, encontravam-se em escolas ou classes especiais. A integração de alunos aos espaços educacionais dependia grandemente do progresso individual demonstrado pelo aluno. Segundo Mendes (2006, p. 391), “as transições para espaços mais integrados de ensino (...) raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar”.

A educação do deficiente foi pauta ausente das Conferências Nacionais de Educação, muito se aplicava a educar a criança denominada “normal”, dentro dos padrões de excelência, sem a preocupação em favorecer as pessoas com necessidades especiais.

Com a Lei nº 5.692, de 11 agosto de 1971 que tem por objetivo em seu artigo 9º proporcionar aos educandos com deficiência mental e física tratamento especial, fica definido que são os alunos da educação especial, sendo estes: deficientes físicos ou “mentais”, alunos com atraso em relação à idade e à matrícula no ensino regular e os superdotados (Mendes, 2010). Nesse período foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual ficou responsável pela educação especial no Brasil e de divulgar o movimento de integração dos indivíduos com restrições especiais.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a

universalização do direito à Educação. Esse compromisso foi considerado como base de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13).

O movimento de Educação para Todos atinge, de certa forma, as pessoas com deficiências. No entanto, parece-nos que as propostas direcionadas a essa população têm também alguns elementos específicos. Mel Ainscow, consultor da UNESCO, faz um histórico interessante da Educação Especial no mundo e afirma que nos anos 1970 mudanças importantes ocorreram em muitos países, que culminaram com as proposições atuais.

Ainscow (1995) apresenta um levantamento realizado por esse órgão na década de 1980 em 58 países, em que foi verificado que a organização da Educação Especial se dava predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de alunos. A partir dessas informações, o relatório da UNESCO indica que diante das “proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, às necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais” (UNESCO, 1988 apud AINSCOW, 1995, p. 18) e, no Brasil também essa nova ideia passou a ser tratada com mais seriedade.

Um passo importante foi dado em 2009, pois a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento: Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

A política de “Educação Inclusiva” vai se materializando, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”.

Nesta década, a cada ano se reforçava com intensidade a ideia de Educação Inclusiva para alunos portadores de deficiência. Com o movimento mundial de aplicação prática ao campo da educação que se chamava Inclusão Social, surge então, o termo: Educação inclusiva. Para Nascimento (2014), “o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial” (p.18).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, (...) dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1).

Sabemos que o ensino escolar brasileiro está aberto a poucos e, principalmente quando se trata de alunos com deficiência. Então, podemos pensar em uma educação inclusiva que envolva todos de forma igualitária nas escolas regulares. Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (BLANCO, 2003, p. 16).

É necessário pensar que não basta apenas inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas também, existe a necessidade de estruturar escolas para acolher essas pessoas, propor formação continuada aos docentes, para que possam fazer um trabalho de qualidade e que a aprendizagem seja significativa a eles, condicionando incluir todos.

É importante e vale ressaltar que também que a educação inclusiva implica em novas práticas docentes para que a inclusão possa realmente envolver todos de forma igualitária. Afinal, sendo a escola um espelho da sociedade, como afirma Dewey, é aí que se aprende a ser, a saber ser, a saber fazer e a saber viver com os outros (UNESCO, 1996).

3.2 ASPECTOS GERAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um tema atual e de interesse científico, a demanda de como devemos educar crianças jovens e adolescentes com deficiência, que sempre se mostrou polêmica e até contraditória. O conhecimento de si mesmo, da sociedade, do meio ambiente onde habita, levou o homem a projetar o entendimento de buscar mecanismos tornando satisfatórios assuntos que até então eram obscuros e avanços no conhecimento da biologia humana, da psicologia, da antropologia, entre outras ciências humanas e sociais, permitiram a formação de ideias e critérios mais otimistas sobre estas pessoas, seu desenvolvimento, sua inclusão e autonomia.

Destaca-se que no âmbito escolar, poucas escolas já possuem estrutura necessária para receber crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência. Não se fala aqui da antiga concepção de salas isoladas apenas para alunos com deficiência, mas da inclusão daqueles ditos normais. Assim, é necessário que se faça estudos verificando os desafios em torno de preparar uma escola para a inclusão escolar de alunos com deficiência, haja vista que não é uma tarefa simples. Sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, Silva e Oliveira (2012, p. 3) elucidam:

A inclusão de alunos com Deficiência Visual (DV) na rede pública de ensino tem sido questão de discussão entre muitos professores, pois em geral, estes dizem que não receberam em seus currículos de formação, preparo adequado para trabalhar com estes alunos. (...) estes estudantes com baixa visão ou cegueira podem encontrar dificuldades durante o seu processo educativo, tanto em relação à formação adequada do professor, quanto ao fato de não existirem materiais adequados na escola em que este aluno esteja inserido. Até mesmo os pais da criança, por não terem conhecimento da deficiência e não ter clareza de como esta percebe o mundo, consideram que a criança não aprende por falta de interesse.

Desse modo, entende-se que as dificuldades de inclusão escolar de alunos com deficiência visual ultrapassam as barreiras de infraestrutura, destacando-se a falta de materiais, falta de preparo dos professores e, até mesmo, dos pais, que esquecem que precisam considerar a forma de percepção de seus filhos no processo de aprendizagem.

A efetivação da inclusão escolar, nesse sentido, deve considerar a autonomia do aluno, com recursos didáticos que possibilitem ao professor a promoção dessa

virtude. Os problemas estão relacionados ao fato de todas as perspectivas recaírem sobre o professor, sendo ele desafiado continuamente a respondê-las, sem receber uma capacitação para tanto ou mesmo contar com recursos didáticos para auxiliar nesse processo. Desse modo, o professor tem sido considerado como peça principal para o processo da educação inclusiva. Conforme destaca Camargo (2010, p. 260):

A busca por uma didática inclusiva não é simples, deve respeitar e superar os modelos pedagógicos gerais enfatizando o impacto das variáveis específicas na implantação de uma educação para todos. Concluir que incluir alunos com deficiências em aulas de física, química, biologia, matemática, história, língua portuguesa etc. deve ir além dos princípios gerais, é reconhecer a necessidade do investimento em pesquisas que revelem propriedades ativas das variáveis específicas.

Com isso, é possível entender que a forma pela qual é permitido a esse indivíduo poder se apropriar da realidade vai determinar o nível de desenvolvimento de sua educação e, por consequência, sua humanização ou desumanização, sua cidadania ou sua fragmentação. Muitas dessas atividades que proporcionam a estimulação contêm os princípios de socialização sendo relevantes nos processos de apreensão da linguagem, como aspectos sociais e comunicativos.

A inclusão visa atender os educandos que estão mais próximos de nós, seja na escola, no bairro ou na vizinhança, ampliando acesso à rede regular de ensino, fornecendo suporte técnico aos docentes, compreendendo que todas as crianças interagem e aprendem juntas, independente dos objetivos e diferenças. Segundo Voivodic (2011), a educação tem o papel de proporcionar oportunidades iguais de desenvolvimento aos seus alunos, sendo dever da escola estar preparada para atender às suas necessidades efetivando sua inclusão.

Muitas atividades como brincadeiras e jogos são capazes de estimular a socialização das crianças, contendo princípios relevantes nos processos de apreensão da linguagem, como aspectos sociais e comunicativos. É essencial estimular a partilhar suas experiências, procurando valorizar todas as formas de sua expressividade comunicativa ressaltando a utilização de perguntas (VOIVODIC, 2011).

Acredita-se que incluir uma criança com deficiência em uma escola de ensino regular é propiciar a mesma oportunidade para todas as crianças desenvolverem suas potencialidades, cognições e aspectos socioafetivos. É importante que se faça um

trabalho com os pais com o objetivo de mostrar a importância de sua relação com a criança, tentando ensinar-lhes a lidar com momentos de raiva, choros, comportamentos agressivos, fazendo com que a criança consiga obter confiança dos pais. Vale lembrar como este fator pode ser crucial para o desenvolvimento deste em sociedade.

A partir da inclusão deve ser buscada a aprendizagem das crianças considerando seu próprio nível de desenvolvimento, integrando-as, sem deixar de lado suas peculiaridades cognitivas. Freire (2007, p. 1) afirma:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível.

Nesse contexto, é possível dizer que a educação dos alunos com deficiência possui os mesmos objetivos que com os demais alunos, sendo necessário buscar meios de promover sua autonomia, fazendo com que sejam sujeitos ativos de seu desenvolvimento intelectual e social.

3.2.1 Enquadramento Legislativo da Inclusão Educativa no Brasil

Os marcos legais orientam os sistemas de ensino para uma Educação Inclusiva, a fim de romper com a ideia de integração das pessoas com deficiências, com base no paradigma de aproximação da normalidade, em que o sujeito se adapta às condições vigentes.

Neste panorama, o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, onde escolas e professores devem amparar todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas físicas e outras, representam uma possibilidade de combate à exclusão e de responder às especificidades dos alunos.

Desta forma, o reconhecimento dessas diferenças tem sido fortemente respaldado por documentos legais que têm direcionado ao reconhecimento e à valorização dos direitos humanos em todas as suas dimensões. A Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou em 1948 a Declaração Universal dos Direitos

Humanos que representa um avanço significativo na revisão dos direitos humanos e na garantia legal do combate à discriminação.

No seu artigo 1º, a Declaração confere que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Isso significa que, independentemente de condições físicas ou outra qualquer, o direito à dignidade humana deve ser respeitado sem nenhuma distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, etc. Assim, “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei”, conforme destaca o art. 7º. Esse aspecto legal dá a todos um tratamento pautado na ética e no respeito às diferenças, em que a participação social está intimamente relacionada ao exercício pleno de cidadania.

Promulgada em 05/10/1988, a Constituição Federal traz em seu art. 205 que a educação, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Complementa, no artigo 208, inciso III, o dever do Estado com a educação, ao garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dispõe-se esta sustentação legal na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), dentre outras resoluções e decretos que buscam reafirmar estes direitos, referindo-se a diversas nuances advindas desta problemática.

Toda esta legislação encontra-se de acordo com os documentos resultantes de Conferências Mundiais, em que o Brasil é signatário, como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia; a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999.

A história da educação especial no Brasil tem como marcos iniciais, a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”, atualmente conhecido como “Instituto *Benjamin Constant*”, ano 1854 e do “Instituto dos Surdos-Mudos”, atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos” INES, 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro (JANUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

A precariedade em termos de atendimento quantitativo era evidente, dos 15.848 cegos e 11.595 surdos, havia atendimento para apenas 35 cegos e 17 surdos, portanto insuficiente (MAZZOTA, 1996, p. 29). Portanto desta forma, a Educação Especial caracterizou-se por ações isoladas, ficando segregado atendimento às deficiências físicas e descaso absoluto quanto à doença mental.

No Brasil a deficiência mental não era considerada como uma ameaça social, nem como uma degenerescência da espécie, mas sim como infortúnios ambientais, mesmo considerando uma concepção organicista e patológica. Apenas na década de 30 e 40 constataram-se mudanças na educação brasileira, com a expansão do ensino primário e secundário, com a fundação da Universidade de São Paulo, o panorama começou a mudar. Já na década de 50, houve discussão a respeito de serviços educacionais especiais, no final desta década a educação especial era encontrada em escolas regulares e públicas (MENDES, 1995).

Na década de 60, a Sociedade Pestalozzi do Brasil já contava com 16 instituições em todo o país. Em 1963, foi fundada a Federação Nacional das APAES (MENDES, 1995). Em 1973, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), institucionalizando, portanto, a Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas. Apenas na década de 80, ocorreu uma mobilização por lutas sociais.

Portanto, da integração à inclusão escolar brasileira, fundamentam-se perspectivas e conceitos históricos de paradigmas e novas práticas (THULER, 2002; PERRENOUD, 2001), determinados no contexto brasileiro por prerrogativas legislativas educacionais inclusivas no sentido de assegurar o direito de acesso legítimo no âmbito escolar.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 208, estabelece a integração escolar, mesmo que o preceito institucional seja no ensino regular (MIRANDA, 2003). Segundo Saviani (1994), a implementação de políticas públicas para efetivo cumprimento envolvendo, educação, ação educativa, como prática social faz-se necessária.

Dentro dessa perspectiva, Saviani (1994, p. 91) compreende que a educação tem uma dimensão política e, por isso, não é e não pode ser neutra "(...) a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida". Saviani afirma que:

(...) em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos. (...) Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa, mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista (SAVIANI, 1994, p.93-94).

Logo no Brasil, a Educação Inclusiva regulamenta-se, conforme reafirma Delou (2008), a LDBEN de 1996, sendo considerada a primeira legislação que apresenta um capítulo sobre a Educação Especial, enquanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram instituídas pelo Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004), definindo e caracterizando finalmente os alunos com necessidades educacionais especiais definindo no processo ensino-aprendizagem, as seguintes necessidades:

(...) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem dominando rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB/MEC, Resolução nº 2/2001, art. 5.º).

Segundo legislação do Ministério da Saúde (2009), que regulamenta a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulga:

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (NY, 2007), promulgada pelo Estado Brasileiro pelo decreto 6.949 em 25/08/09, resultou numa mudança paradigmática das condutas oferecidas às Pessoas com Deficiência, elegendo a acessibilidade como ponto central para a garantia dos direitos individuais. A Convenção, em seu artigo 1º, afirma que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual 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.

A educação inclusiva visa contribuir para eliminar a exclusão social resultante de atitudes e respostas para a diversidade racial, classe social, etnia, religião, sexo ou habilidades entre outros possíveis. Portanto, parte da crença de que a educação é

um direito humano básico e a fundação de uma sociedade mais justa. Neste contexto, a inclusão educacional vem ganhando cada vez mais destaque na pauta de discussões sociais, econômicas e políticas nacionais e internacionais, pois, a inclusão é um direito da pessoa com deficiência. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2009, p.22):

São considerados deficientes físicos aqueles indivíduos que apresentam comprometimento do aparelho locomotor ou da fala. As pessoas que apresentam comprometimento mental são os deficientes mentais e as que apresentam comprometimento sensorial, ou seja, dos sentidos da visão ou da audição, são deficientes visuais e auditivos, respectivamente. Indivíduos que apresentam dois ou mais desses comprometimentos, são chamados deficientes múltiplos.

A ideia do processo de inclusão sempre existiu, pois desde os primeiros momentos da vida intrauterina, se inicia a inserção nos grupos que vão interagir. Essa inclusão acontece dentro do âmbito da família, dos grupos religiosos, através do mercado de trabalho, inserido no grupo de amigos, na escola e na sociedade em geral.

O termo inclusão é utilizado para designar o processo que permite a todos os alunos, indiscriminadamente, beneficiar-se dos serviços oferecidos pela escola de modo que possam desenvolver-se em um ambiente rico e variado. Incluir, portanto, é uma alternativa educacional cuja meta é não deixar ninguém de fora do sistema educativo, obrigando esse sistema a adaptar-se às particularidades de todos os alunos, fomentando uma educação de qualidade para todos (RODRIGUES, 2013, p 30).

Diante do mundo globalizado, cada dia mais moderno as maneiras que os fenômenos sociais são compreendidos e se tornam cada dia mais avançados, sendo que ainda existem barreiras para as pessoas com limitações. Essas barreiras podem ser vistas como o preconceito, a discriminação e a falta de acessibilidade, a falta de compreensão e de conhecimento. As tecnologias estão presentes em todas as partes modernas, e eficientes é dentro desse contexto fundamental ter acesso à informação, bem como lidar, saber consumir com responsabilidade.

O conhecimento, sobretudo quando traduzido em linguagem máquina, articulou-se de uma forma sem precedentes com o sistema de produção, distribuição e consumo do capitalismo e globalizou-se. Isto é, circula sob a forma de bytes, de informação e de conhecimento, como competência. Não se trata de negar que a industrialização e o capitalismo sempre utilizaram conhecimento e ciência como fator produtivo e da organização do trabalho (RODRIGUES, 2006, p 321).

É importante saber lidar com os instrumentos ligados ao conhecimento e reconhecer seu poder diante das mudanças, sendo que existem informações que necessitam serem transmitidas, manejadas e consumidas com maior atenção que é o caso da educação inclusiva e do verdadeiro papel do educador diante desse processo.

Nesse contexto, o professor dos apoios educativos não deve ser encarado como um especialista a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelo professor do regular, mas sim como um recurso, cujo papel será, em colaboração, tentar encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula. Efetivamente a escola inclusiva pressupõe um reposicionamento do papel do professor de apoio que poderá ser operacionalizado de diversas formas de acordo com as necessidades. (STABAUS, 2003, p 126)

No termo educação inclusiva é possível perceber que este é na realidade um processo que amplia a participação de todos os estudantes que estão inseridos nos estabelecimentos de ensino regular. É uma forma de reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de forma que estas respondem pelas diversidades dos alunos.

No âmbito educacional se espalha a ideia de que todas as pessoas são singulares nas suas particularidades, independente de possuir ou não alguma necessidade educacional, onde cada sujeito tem seu próprio ritmo de aprendizagem e desta maneira todos são desiguais e a escola se beneficia com essa multiplicidade.

A aprendizagem é como uma dimensão do desenvolvimento, dimensão que a sustenta e a expande. O processo de aprendizagem não tem qualquer hegemonia; ela depende totalmente do processo de desenvolvimento. É por ele que a capacidade de aprendizagem se amplia; por outro lado, pela obstrução do desenvolvimento, pode-se limitar a evolução da aprendizagem. A aprendizagem escolar não deve ser reduzida à assimilação de conteúdo quaisquer (MOLL, 2013, p 60).

O processo de aprendizagem é o resultado da interação entre os sujeitos sociais, o que acaba por permitir ao indivíduo construir sua representação simbólica,

aquele aluno com dificuldades de aprendizagens ou qual for sua limitação, servindo como um estímulo para o professor desenvolver estratégias.

Toda a escola apresenta um projeto pedagógico que abrange a educação inclusiva e envolve o processo de reestruturação e adaptação, assegurando aos alunos oportunidades educacionais e sociais que são ofertadas pela instituição. Esse processo inclui não apenas os educadores.

As práticas de ensino não são generalizadas, devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento do aluno que frequenta aquela escola. Devemos pensar no meio cultural e social dos estudantes. Para isso as escolas têm um instrumento que não usam. É o planejamento político –pedagógico com ele é possível fazer um diagnóstico da comunidade e do aluno. São formas diferentes de executar e planejar o ensino, formas diferentes de avaliar a aprendizagem (NOGUEIRA, 2009, p 88).

A prática pedagógica não significa apenas o resultado de técnicas e metodologias são também na realidade uma disponibilidade de serviços de apoio como suporte para os educadores, educandos e familiares, a formação consta de uma perspectiva dupla, onde uma representa uma formação geral e mudanças de atitude onde é necessário o conhecimento teórico e a habilitação específica.

Conforme consta na Lei n. 9.394/96, seguindo o capítulo VI da lei nacional de diretrizes e bases da educação é fundamental que a formação dos educadores deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino bem como suas características de cada fase do desenvolvimento do educando.

O oferecimento de escolarização a todos os alunos em ambientes comuns não elimina a necessidade do atendimento especializado, oferecido historicamente pela educação especial com o professor especializado aos alunos que, em virtude de necessidades educacionais que são especiais não no sentido de mais importantes, mas no sentido de específicas. Esse é o princípio da equidade em ação. A diferenciação de profissionais, recursos e metodologias para igualar as oportunidades de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento (NOGUEIRA, 2009, p 32).

Seguindo essa mesma lei o capítulo que se refere a educação especial, trata que os alunos com necessidades especiais devem ser atendidos por professores que possuam especialização adequada, através de nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.

Em dezembro de 2011, em função de demanda social, é lançado o Viver sem Limite: Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência através do Decreto nº 7.612 de 17/11/2011, instituindo inclusive a Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência no âmbito do SUS através da Portaria nº 793, de 24/04/2012, estabelecendo diretrizes para o cuidado às pessoas com deficiência temporária ou permanente; progressiva; regressiva ou estável; intermitente ou contínua.

O Brasil também passa a entender que o acesso à escola é um direito de todos, propondo ações educacionais (...) com isso definem também que as escolas se organizem para oferecer respostas adequadas à aprendizagem de crianças com transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2007).

Portanto Schmitdt (2016) constata que o grande desafio atual está diretamente ligado à escolarização de portadores de transtornos de aprendizagem no ensino regular como forma de inclusão educacional e social, relatando que “o tratamento cede lugar à educação, sendo desenvolvidos em ambientes naturalísticos e objetivando não apenas a presença de todos os alunos no mesmo local, mas a sua participação, sua aceitação e sua aprendizagem” (p. 19).

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, na área da educação, rege:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Considerando recursos humanos essa mesma Lei estabelece: “(...) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional” (BRASIL, 1989, p. 1).

Em contrapartida, Miranda (2003) aponta reflexões desenvolvidas em sua tese de doutorado, ressaltando que a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, portanto, afirma:

(...) apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (MIRANDA, 2003, p. 6).

A literatura evidencia que no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas salas de aula regulares vivem uma situação de experiência escolar precária ficando quase sempre à margem dos acontecimentos.

3.2.2 Políticas Públicas para Educação Especial e a Educação Inclusiva

Como visto anteriormente a educação especial surgiu com maior força no Brasil por volta de 1990 quando em encontros e discussões internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994, foi fundamental para formular Políticas públicas para a educação especial e a educação inclusiva diante de debates para a Educação para Todos.

No Brasil, as políticas de educação inclusiva foram e vêm sendo assumidas alinhadas com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência. Analisar como essas políticas foram implementadas a partir das diretrizes internacionais e de que forma se dá essa relação em nosso país é o objetivo desse artigo.

Para tal, por meio de uma pesquisa documental, adentramos os meandros da ONU, a fim de conhecermos os princípios que sustentam as políticas de Educação Inclusiva, as diretrizes e as estratégias traçadas por esse órgão para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, considerando o lugar da pessoa com deficiência nas orientações políticas sociais internacionais que têm como foco central o desenvolvimento humano, a erradicação da pobreza e a educação.

Então, podemos verificar a necessidade de tornar a inclusão escolar totalmente democrática e que ela está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão escolar do Brasil é um dos mais difíceis, pela grande quantidade de alunos, das diferentes regiões, do medo da mudança, entre outros fatores relevantes.

Diante dessa necessidade, um projeto com vistas à inclusão escolar no Brasil teve maior impacto após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, no inciso III de seu artigo 4º, dispõe que deve ser ofertado “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Esse mesmo documento, em seu art. 58, menciona que a Educação Especial é “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2008) e, se necessário, será oferecido serviços de apoio especializado na escola regular para que esta possa atender às especificidades desse público.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) dispuseram que “os sistemas escolares deverão assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns” (BRASIL, 2001, p. 29), bem como determinaram que deve ser realizada uma avaliação pedagógica desses alunos com necessidades educacionais especiais com o objetivo de identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo.

Para tanto, deve-se levar em consideração diversas variáveis, como, por exemplo, a metodologia e os recursos pedagógicos utilizados. A Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe que seja garantida a,

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Conhecendo os documentos, leis e normativas que orientam e regulamentam o sistema educacional brasileiro, percebe-se que há inúmeros esforços para que essa perspectiva inclusiva seja implementada nas instituições escolares. Um exemplo disso são as alterações na LDBEN (BRASIL, 1996) realizadas por meio da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que incluiu o público-alvo da Educação Especial no documento.

Para isso, na própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008), há uma definição do público-alvo, delimitando, assim, a quem essa “perspectiva inclusiva” está destinada: pessoas com deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante disso, a Educação Especial passou então a ofertar apenas a esse público-alvo o AEE como espaço prioritário para a promoção de acessibilidade a partir de diferentes recursos.

O AEE, por sua vez, passa a ser equivocadamente compreendido como um substituto da Educação Especial, enfatizando cada vez mais apenas as questões de acessibilidade e recursos. Partile (2014) ratifica em sua pesquisa essa compreensão acerca da Educação Especial, afirmando que:

nas últimas décadas, (...) a Educação Especial foi imbuída de novos preceitos. (...) ganhou destaque nos encaminhamentos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e se constitui como proposta oficial para o atendimento aos alunos, sendo espaço prioritário para realização do AEE (PARTILE, 2014, p.15).

Essa compreensão equivocada da Educação Especial, reduzida ao AEE, pode ser percebida nos documentos legais cujo foco tem sido apenas o AEE, tais como a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015), que trata, no capítulo IV, sobre o

direito à educação, priorizando as ações focadas no AEE como responsáveis pelas articulações em prol da educação inclusiva. Nesse sentido, a Resolução nº 04/2009, que institui as diretrizes para o AEE, em seu artigo 1º, reitera que:

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Diante desses documentos percebe-se o esforço de que o público-alvo da educação especial possa ser garantido no ensino regular, assegurado o direito ao AEE como forma de promover o acesso à escola regular. Além disso, há o estímulo financeiro garantido pelo Decreto nº 7611/2011, que prevê o cômputo duplo de matrícula, para que as escolas recebam recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEI) (2008) evidencia a necessidade de confrontar a segregação de alunos no ambiente escolar e propõe uma educação especial que se desenvolva de forma complementar, reafirmando o sistema único de ensino. Em 2008 houve a promulgação do Decreto 6.571 de 2008 dispondo sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em que consta em seu artigo 1º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008, p.1).

Desse modo, o AEE foi criado com o intuito de oferecer maior atenção aos alunos com necessidades especiais, acompanhando-os a fim de incluí-los. O público da educação especial conforme a PNEE-PEI (2008, p. 7), “são alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Verifica-se que o objetivo da referida política é incluir

esses alunos com diferentes necessidades, com profissionais especializados para lidar com esse público. Nas palavras de Pasian, Mendes e Cia (2014, p. 2015):

Com base nas demandas apresentadas no Programa de Ações Articuladas (PAR), esse quantitativo atenderia 82% da necessidade de Salas de Recursos Multifuncionais. Com relação ao número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), destacamos que o município de Curitiba possuía até o ano de 2010 apenas 15 (quinze) SRMs, demonstrando que há resistências na implantação da perspectiva do MEC (2008) no Estado do Paraná.

Assim, uma das problemáticas evidenciadas em relação à política destacada é que nem todas as escolas a recebem, podendo ser justificado pelo processo burocrático que envolve o assunto, tornando morosa a sua chegada às escolas, mesmo já tendo solicitado, muitas são as que ainda aguardam o envio das diretrizes e materiais pelo Ministério da Educação. Com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (2013, p. 27):

Os números de matrícula na modalidade de Educação Especial tiveram um aumento de 9,1%, passando de 752.305 (setecentas, cinquenta e duas mil e trezentos e cinco) matrículas em 2011 para 820.433 (oitocentas e vinte mil e quatrocentas e trinta e três) em 2012, sendo que 78,2% das matrículas são na rede pública e 21,8% nas escolas privadas.

Sobre o processo de implantação do AEE nas escolas Resolução CNE/CEB n. 4/2009, dispõe que:

Para a implementação do Decreto n.º 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p.1).

Assim, a efetivação do AEE veio por meio da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que instituiu a sala de recursos multifuncionais, reiterando a educação especial como um serviço complementar e acessório da educação regular. Nas palavras de Santos (2012, p. 21):

No que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado disponibilizado em Salas de Recursos Multifuncionais, deve-se destacar que esses espaços vêm se organizando como ambientes que agregam equipamentos de informática, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos especialmente direcionados à sua oferta na escola comum.

Vale destacar aqui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), onde 60% desses recursos devem ser destinados aos profissionais do magistério da educação básica. Quanto ao mínimo a ser gasto dos recursos do FUNDEB tem-se 95%, os demais 5% podem ser utilizados no trimestre seguinte e com a abertura de crédito nacional. Os recursos do FUNDEB estão de acordo com o número de matrículas efetivadas na rede estadual e municipal.

Desse modo, a partir das diretrizes políticas é possível melhor adequar a educação especial, todavia, vale destacar que a inclusão social só acontece de fato quando se prepara a escola tanto em relação à infraestrutura quanto aos materiais utilizados, os professores, demais alunos e pais, de forma a buscar o desenvolvimento integral e social do aluno com deficiência.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) apontou a necessidade de propor estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014). Tais direcionamentos demonstram a existência da intenção de tornar o sistema educacional inclusivo. Tal intenção também pode ser percebida na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), que, em seu capítulo sobre a educação, traz a afirmação de que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015a).

Diante do exposto percebemos que todas as leis e normativas posteriores à PNEE-PEI (Brasil, 2008) têm como objetivo orientar e regulamentar questões acerca da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

3.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES ATENDIDAS NO AEE

As SRM configuram-se como ambientes dotados de equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos voltados para o atendimento de alunos com necessidades especiais, voltados para a sua inclusão escolar. Ferreira (2003) afirma que a inclusão escolar está pautada em princípios pedagógicos com objetivos internacionais, todavia trata-se de um processo que precisa ser revisto de forma contínua, não se trata de uma tarefa fácil, muitas são as dificuldades enfrentadas.

O direito a ter acesso à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no seu artigo 4º inciso III, garante atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996). A participação familiar também é muito importante, pois a família atua como mediadora no aperfeiçoamento das relações, estímulos e melhorias quanto às atividades aplicadas em sala de aula de acordo com as orientações institucionais. Sendo tais participações incrementadas com palestras informativas, livros com temáticas que possam auxiliar aos familiares, cursos, oficinas, enfim, meios que possibilitem maior compreensão.

Ressalta-se que a PNE busca estabelecer sistemas educacionais que considerem igualdade e diferença como valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, propõe o desenho de atividades educativas voltadas para a superação da lógica da exclusão na escola e na sociedade em geral (CAMARGO, 2016).

Para Mantoan (2007) o que se precisa fazer é um ensino para todos, saindo do tradicional ensino de transmissão de conteúdo para uma pedagogia ativa, considerando o talento de cada um. Conforme destaca a autora:

(...) [A] proposta de se ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, implica a passagem de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão individualizada, hierárquica do saber. Para se ensinar a turma toda temos de propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação; vivências são processos pedagógicos indicados para realizar essas atividades, além, evidentemente, dos conteúdos das disciplinas, que vão sendo chamados espontaneamente a esclarecer os assuntos em estudo (MANTOAN, 2007 p. 2).

Schaffner e Yellen (2009) mencionam 10 passos fundamentais para criação de comunidade inclusivo e eficaz: Desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico; Proporcionar uma liderança forte; Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodam a diversidade; Desenvolver Rede de Apoio; Usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade; Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua; Manter a flexibilidade; Examinar e adotar abordagens de ensino efetivas; Comemorar os sucessos e aprender com os desafios; Estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele paralise. Conforme destaca Mantoan (2007, p. 2):

Criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos demanda uma reorganização do trabalho escolar. Tais contextos diferem radicalmente do que é proposto pedagogicamente para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas de toda ordem - da deficiência mental a outras dificuldades de ordem relacional, motivacional, cultural. Sugerem-se nestes casos as adaptações de currículos, a facilitação das atividades escolares, além dos programas para reforçar as aprendizagens ou mesmo acelerá-las, em casos de maior defasagem idade/séries escolares. A possibilidade de se ensinar a turma toda, sem discriminações e sem adaptações pré-definidas de métodos e práticas especializadas de ensino advém, portanto, de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse novo projeto exige da prática de ensino, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

Lembra-se que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. Tais serviços educacionais são

planejados e desenvolvidos para assegurar respostas competentes por parte do sistema e da unidade escolar, ainda que especiais, as necessidades educacionais especiais ou diferenciadas apresentadas por determinados alunos, no contexto escolar em que se encontram.

Apesar de as salas de SRM terem sido criadas no ano de 2005, ainda hoje existem escolas que não possuem esse recurso, tanto que o Ministério da Educação (MEC) possui o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que visa orientar às escolas a solicitá-las, bem como guiá-las no processo de implantação e utilização dessas salas. Quanto aos objetivos e as ações desse programa, o MEC (2018) descreve:

Objetivo: Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotações matriculadas em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. **Ações:** Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.

Dessa forma, essas salas visam o melhor atendimento das crianças acompanhadas no AEE, visando aprimorar seu desenvolvimento. O acesso a uma sala de recursos multifuncionais é valioso para o aluno com deficiência. Os alunos têm a capacidade de trabalhar de um para um, com professores abordando qualquer necessidade de correção durante o dia de aula. Muitos pesquisadores, educadores e pais defenderam a importância dessas salas de aula entre ambientes políticos que favorecem sua eliminação (TEIXEIRA; CARVALHO, 2011).

3.4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ALUNOS COM TEA

O Brasil é signatário de uma declaração internacional, a Convenção da Guatemala, que selou o compromisso de garantir acesso à educação inclusiva até 2010. A inserção deste público nas escolas é crescente a cada ano, embora as

instalações físicas, a oferta de material pedagógico e a capacitação de professores para o atendimento dessas crianças ainda sejam precários. A formação dos professores tem sido constantemente relatada como uma das limitações para que educação inclusiva atinja os objetivos almejados, além da ausência de infraestrutura adequada e de materiais pedagógicos para lidar com esses alunos.

Faz-se necessário que a formação dos professores não envolva apenas os aspectos teóricos da educação inclusiva, mas também os aspectos práticos, pois somente com essa experiência, ele poderá ter real noção acerca dos fatores que envolvem lidar com esses alunos, podendo refletir sobre sua prática, buscando sempre aprimorar os seus métodos de ensino.

É um desafio para muitos educadores, já que aderir ao processo de inclusão educacional exige mudanças de comportamento e revisão da práxis pedagógicas em sala de aula. Na busca por um ensino de excelência dentro da proposta inclusiva, o papel do professor é fundamental. Para tanto, é preciso que ele busque conhecimentos inovadores, prepare-se, realmente para realizar um processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

Nesse caso, a busca por formação e capacitação é essencial e o professor necessita participar de cursos de formação, trocar experiências com os colegas e refletir, continuamente, sobre sua prática. Além do que, precisa contar com o apoio dos pais, da comunidade e da equipe pedagógica, pois juntos obterão uma melhor *performance* no desenvolvimento das atividades com os alunos portadores de necessidades especiais.

Resumindo, podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdo, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (PLETSCH, 2009, p. 144).

A inclusão requer uma transformação integrada das escolas regulares, tendo sempre por perspectiva uma educação de qualidade. É relevante que todas as pessoas sejam “educadas” para perceber, incorporar e trabalhar os múltiplos desafios que se fazem presentes na luta por uma educação democrática.

O professor, peça fundamental a essa realidade, precisa ressignificar sua prática, ampliando parâmetros pedagógicos. É necessário que o docente conheça a

família de seu aluno, suas condições sociais, econômicas e culturais como também o seu próprio aluno, suas necessidades e dificuldades educativas. Junto a isso, deve estar em constante aperfeiçoamento profissional, tendo um imenso prazer na sua escolha de trabalho.

A educação inclusiva visa contribuir para eliminar a exclusão social resultante de atitudes e respostas para a diversidade racial, classe social, etnia, religião, sexo ou habilidades entre outros possíveis. Portanto, parte da crença de que a educação é um direito humano básico e a fundação de uma sociedade mais justa.

Neste contexto, a inclusão educacional vem ganhando cada vez mais destaque na pauta de discussões sociais, econômicas e políticas nacionais e internacionais, pois, a inclusão é um direito da pessoa com deficiência. Destarte, considera-se que diante das mudanças no mundo contemporâneo, torna-se cada vez mais complexa a tarefa de responder aos desafios de uma sociedade globalizada, com foco na inclusão de todos os estudantes da educação regular (DIAS *et al.*, 2016).

Nesta direção, os papéis da escola, do professor e demais participantes no processo educacional se apresentam relevantes no processo educativo, pois a práxis pedagógica, em todos os níveis de ensino, deve estar diretamente voltada para atender a dinamicidade do pensamento educacional do século XXI. Nesse sentido, um dos grandes no campo educacional é a educação inclusiva (KASSAR, 2011).

Este quadro social que se apresenta, exige que a escola repense suas ações, a fim de que realizar práticas educativas que estejam em permanente construção, ou seja, em diálogo constante com as transformações sociais. Conviver com a diversidade é um dos desafios da escola moderna. Nesta direção, o papel do professor e de outros participantes no processo educacional se apresenta relevante no processo educativo, pois a práxis pedagógica deve estar diretamente voltada para atender à dinamicidade dos paradigmas educacionais do século XXI (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Nesta direção, a Declaração de Salamanca (1994), teve como núcleo central de suas recomendações a inclusão dos estudantes com deficiência em classes regulares, como forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. A escola deve desempenhar vários papéis, não somente os da aprendizagem, mas os de educar e incluir, e preparar as crianças para enfrentar as barreiras que interferem e interferirá no seu desenvolvimento como ser humano. A

educação inclusiva é um meio privilegiado para que se vá além e se alcance a plena inclusão social.

Para Salvi (2012, p. 17), “há uma crescente constatação que os alunos com necessidades especiais devem ter acesso à mesma escola e à mesma sala de aula que qualquer outro aluno”. Quando se fala em educação inclusiva, o objetivo é garantir aos alunos com deficiência o direito a esse ensino comum, fundamental e justo.

Essa escola inclusiva potencialmente reconhecida tem a capacidade de trabalhar com a diversidade humana com qualidade, esmero e dedicação. E se alguém pensar que não tem nada a ver com isso, pelo fato de não conhecer uma pessoa com deficiência, ou achar que não é de sua ossada só porque não trabalha na educação, está deixando de fazer a sua parte. Devido a isso, o tema da inclusão social e educacional vem ganhando destaque na pauta de discussões sociais, econômicas e políticas brasileiras (CAIADO; LAPLANE, 2013).

De acordo com este documento os Estados Parte deverão cooperar entre si em prol da integração social e desenvolvimento pessoal de pessoas com deficiência, trabalhando prioritariamente nas seguintes áreas: Prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis; Detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

Quando se fala em inclusão de pessoas com TEA um dos obstáculos que se encontra é a dificuldade de reconhecer e valorizar estas pessoas. Além disso, essas pessoas vivenciam outras formas de barreiras, quais sejam: atitudinais, comunicacionais, educacionais, acessibilidade etc. Para Martins (2007, p.8) é preciso identificar as barreiras atitudinais a fim de minimizar o processo de exclusão social, pois a conscientização pode levar à transformação coletiva e individual. Para que estas pessoas não sejam excluídas dos sistemas educacionais devem ser adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Para atingir tal objetivo no Brasil, a Constituição adotada em 1988, garante em seu artigo 208 o atendimento educacional especializado às pessoas com

deficiência na rede regular de ensino. Este direito é também explícito em outros instrumentos jurídicos do Ministério da Educação e Cultura no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL-MEC, 1993), PNE (Lei n. 10.172 de 09/01/01 (MEC, 2001c)), a PNEE (MEC 1993c), LDBEN (Lei nº 9.394/96) e no ECA (Lei nº 8.069/90).

Em relação a isto, Mazzotta (2005) explica que a organização dos serviços educacionais no Brasil para pessoas com deficiência apresenta uma tendência de segregação com ênfase especial às instituições especializadas, em detrimento dos serviços integrados nas escolas públicas. Conforme a autora existe uma falta de continuidade das decisões de política, que dificulta até mesmo a percepção dos atores que estão envolvidos no processo educacional.

A falta de preparo da comunidade escolar para atendimento das pessoas com TEA deve ser destacado, visto que as formas de intervenção envolvem diferentes metodologias, assim que for diagnosticado o autismo, a criança deve ser submetida rapidamente a tratamentos psicossociais e intervenções educacionais, tendo em vista alcançar a linguagem ao máximo, melhorar a interação social e abolir as condutas que não permitem a adaptação.

O Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação (em inglês, *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* - TEACCH), é uma proposta educacional baseada nas particularidades do Autismo, proporcionando uma estruturação do ensino; competências emergentes; abordagem terapêutica no cognitivo-comportamental. O Dr. Eric Shopler (1966), através do Departamento da Universidade da Carolina do Norte, dirige uma investigação — *Chil Reserch Project II* destinada a apoiar crianças com autismo e suas famílias (GONÇALVES, 2011).

Gonçalves (2011) afirma que se trata de um modelo de tratamento que traz um programa completo para trabalhar com pessoas autistas, buscando uma intervenção educativa a partir da participação efetiva dos pais e profissionais na elaboração de programas de ensino individualizado.

Pode-se dizer, assim, que consiste na elaboração de programas de intervenção adaptados às características de aprendizagem específicos de cada criança e no meio ambiente em que ocorre essa aprendizagem. Este programa psico-educacional poderá ser utilizado na escola, e também no ambiente domiciliar, promovendo os pais a coterapeutas ao longo do processo de avaliação e de intervenção (VATAVUK, 2009).

Dessa forma, se trata de um programa que visa adaptar as atividades educacionais às diferenças educacionais de cada indivíduo, verificando-se que sua resposta educacional é bem mais positiva quando se utiliza o referido modelo. Tornando possível desenvolver um programa individualizado nas prioridades da criança e da família. A criança deverá beneficiar de um programa adequado ao seu nível de desenvolvimento e à sua forma específica de pensar e aprender. É essencial a colaboração entre pais e educadores a fim de que a criança ultrapasse as suas dificuldades, visando a sua adaptação à comunidade (SCHOPLER *et al.*, 2010).

Através do Ensino Estruturado com TEACCH é possível manter um ambiente calmo e previsível, promovendo estruturado que favorece a aprendizagem e minimiza as dificuldades de comunicação, interação e comportamento (BOSSA; HÖHER, 2009). Gonçalves (2011, p. 51) cita os principais objetivos da TEACCH:

- a) Promover a participação dos alunos com autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem.
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado...
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares (aprendizagem; autonomia e educação).
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias.
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-curricular.
- f) Adaptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem, do aluno e o regulador envolvimento e participação da família.

Nesse contexto, O TEACCH é um modelo pedagógico, satisfatório, quando bem-organizado e estruturado. Alguns estudos são mencionados por diversos autores ressaltando a validade deste modelo. O modelo TEACCH é aplicado nas escolas com atendimento de crianças com necessidades especiais, em especial crianças com autismo, formando um currículo individualizado e adaptado, sendo que cada aluno tem seu próprio objetivo a atingir (MELLO, 2017). Diante do exposto, as ações no campo político, educacional e social buscam efetivar a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, seguindo a tendência mundial da inclusão social e escolar de pessoas com deficiência.

A família precisa ser parceira no desenvolvimento do programa de intervenção com a criança, mas, ao mesmo tempo, ela também precisa ser objeto desta intervenção. As equipes interdisciplinares devem primeiro buscar a coesão familiar e fornecer o apoio e o acompanhamento necessários à luz das novas circunstâncias

familiares. O principal objetivo da intervenção familiar é ajudar os pais a superar as várias fases do processo de assumir a nova realidade e atender às suas demandas e necessidades. As informações fornecidas sobre o TEA, aliadas à situação de cada criança em particular, devem ser gradualmente oferecidas pelos profissionais envolvidos, para que a família possa assimilá-lo e integrá-lo adequadamente.

Em um contexto familiar da criança com autismo o receio e o constrangimento são emoções comuns aos pais de crianças portadoras de autismo trazendo incerteza em relação a criança, a sua deficiência e tratamento, sendo de grande importância realizar um tratamento com as famílias para que elas elaborem seus anseios em relação a criança, colaborando para o processo de adequação desta ao meio. Ressalta-se ainda a influência do imaginário social que exalta as impossibilidades do desenvolvimento de pessoas com autismo, aumentando a angústia familiar. (GAUDERER, 2015).

Pois existe uma rejeição social que se estende aos integrantes da família, que em muitos casos sentem-se abandonadas, progressivamente se fecha ao contato social, transferindo a rejeição do filho, em forma de superproteção. Como a criança autista não se envolve com ninguém, é necessário que os pais tomem a atitude de se comunicar com seus filhos onde um simples aconchego ao som de uma música preferida, pode criar condições de a criança fazer suas primeiras tentativas de contato (GAUDERER, 2015).

O Filme Temple Grandin com direção de Mick Jackson lançado no ano de 2010 conta a história real de uma mulher autista, que apesar das dificuldades encontradas em sua vida escolar, persistiu e conseguiu uma forma única de driblar esses problemas, se tornando PhD em Ciência Animal (GAUDERER, 2015).

No caso de Temple o seu autismo foi diagnosticado aos 4 anos de idade, quando ela já estava na escola, já sofrendo frente aos seus colegas de classe que a apelidavam de gravador por repetir o que era dito sem parar. Nesse trecho do filme pode-se notar o preconceito existente na escola entre seus colegas, assim, como mesmo em uma época que ainda não se falava em inclusão escolar, esta já pode ser vista.

É muito importante o ajuste das expectativas dos pais às possibilidades reais da criança. Estes precisam entender as características, para que possam aceitar as manifestações sintomáticas de seu filho autista. Com isso, na medida em que tenham uma melhor compreensão desta realidade, poderão adaptar seu ambiente às

necessidades físicas, emocionais, mentais e sociais da criança, visando seu melhor desenvolvimento (MILLÁ, 2005).

Conforme relatado anteriormente, a Declaração de Jomtien (1990) junto com a Declaração de Salamanca (1994) foram marcos importantes na história da educação especial. A LDB mais recente, Lei nº 9.394 de 20/12/96 destina o Capítulo V inteiramente à Educação Especial, definindo-a no Art. 58º:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Observando o texto da lei, nota-se o quão enriquecedor a inclusão do aluno com TEA na rede regular de ensino pode ser, desde que se respeitem suas especificidades, possibilitando a reflexão, tanto dos docentes quanto dos demais colegas, a respeito das necessidades e individualidades de cada ser humano. Pesquisas recentes possibilitaram o desenvolvimento e o aprimoramento de uma considerável quantidade de técnicas voltadas ao ensino, elaboradas por professores de vários países, com base em experiências com crianças autistas.

Crianças com autismo podem apresentar certa dificuldade de aprendizagem, pela falta de concentração e atenção, podendo ainda mostrar rotinas obsessivas e repetitivas. Devido a esses fatores, muitas delas enfrentam grande dificuldade em alcançar a inclusão no ambiente da escola regular. Podem também apresentar grande dificuldade de interação com seus pares, o que é ainda mais complicado com a presença de dificuldades emocionais e comportamentais. Soma-se a isto uma hipersensibilidade a estímulos sensoriais (DSM-5, 2014), por meio dos quais pode ser constatada a relevância de uma intervenção educacional precoce, realizada por instituições e profissionais capacitados.

Schaffner e Yellen (2009) mencionam 10 passos fundamentais para criação de comunidade inclusivo e eficaz: Desenvolver uma filosofia comum e um plano

estratégico; Proporcionar uma liderança forte; Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodam a diversidade; Desenvolver Rede de Apoio; Usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade; Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua; Manter a flexibilidade; Examinar e adotar abordagens de ensino efetivas; Comemorar os sucessos e aprender com os desafios; Estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele paralise.

Segundo Rivière (2004), a escolarização da criança autista deve orientar-se em dois critérios importantes: diversidade e personalização, considerando que seu desenvolvimento foge aos padrões da normalidade. O autor recomenda ainda a variação de encaminhamentos didáticos, ricos em elementos visuais e sinestésicos, sempre personalizados ao estudante, junto ao cuidado com mudanças frequentes de escola, devendo este último ser evitado para que não venha interferir na socialização da criança. O autor destaca também a importância do professor no processo educacional, visto que:

Ocorre muitas vezes que uma professora comprometida com o caso, que cria fortes laços afetivos com a criança, exerce uma influência enorme em seu desenvolvimento, e é quem “começa a abrir a porta” do mundo fechado do autista, por meio de uma relação intersubjetiva, da qual resultam intuições educativas de grande valor para o desenvolvimento da criança (RIVIÈRE, 2004, p. 250).

Considerando as dificuldades de linguagem, comunicação e capacidade imaginativa presentes no leque de características do TEA, conforme já mencionadas neste trabalho, Mello *et al.* (2013) chamam a atenção para a necessidade do uso de técnicas especiais de trabalho, fazendo uma importante colocação sobre a necessidade de encorajar o desenvolvimento da compreensão e uso da linguagem, pelos quais o professor poderá utilizar-se de métodos alternativos de comunicação, como o uso da linguagem de gestos ou comunicação por figuras (PECS)², que podem trazer grande benefício a este processo. Quanto às estratégias de ensino utilizadas com alunos autistas, Lemos *et al.* (2014) ressaltam que:

² PECS: foi desenvolvido em 1985 como um sistema de intervenção aumentativa /alternativa de comunicação exclusivo para indivíduos com transtorno do espectro do autismo e doenças do desenvolvimento relacionadas (Fonte: <http://www.pecs-brazil.com/pecs.php>). Acesso em: 25/02/2019).

Tendo em vista os aspectos abordados, entende-se que as áreas de interação social, comunicação e comportamento se articulam intimamente no desenvolvimento humano desde a mais tenra idade. Considerando que os indivíduos com autismo apresentam prejuízos nessas áreas, cabe aos profissionais, que com eles trabalham, utilizarem estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem, possibilitando uma melhoria nas habilidades sociais, tendo em vista que os resultados demonstram uma capacidade parcial de realização social por parte das crianças autistas (LEMOS *et al.*, 2014, p. 7).

Para Wing (1993), a criança com TEA tende a responder mais positivamente quando o conteúdo é apresentado por meio do estímulo visual, sendo esta técnica muito utilizada nas atividades que envolvem números, ilustração de histórias e ideia de tempo. Cabe, portanto, a cada professor fazer as devidas adaptações e melhorias no uso delas. As crianças autistas têm tendência em focar em detalhes pequenos e ignorar o todo, sendo este um dos grandes problemas no momento de ensiná-las. Essa questão é tratada da seguinte forma pela autora:

É útil dividir a tarefa em pequenas etapas e, vagarosamente, construir o todo. Deve-se aproveitar ao máximo as situações do dia a dia (cozinhar, atividades domésticas, fazer compras, andar de ônibus) transformando-as em oportunidades de ensino de forma a encorajar a criança a usar na prática os conhecimentos adquiridos. De outra forma, a criança tenderá a aprender mecanicamente, se é que aprende alguma coisa (WING, 1993, p. 87).

Outro recurso que pode ser utilizado pelo profissional no atendimento a crianças com TEA, são as brincadeiras infantis. Por meio da brincadeira a criança entra em contato, por intermédio da fantasia, com suas emoções e conflitos, podendo vivenciar situações conflitantes apresentadas em seu mundo real, para as quais não possuem formas de solucioná-las. Ela buscará possibilidades para resolvê-las durante essas brincadeiras, levando este ambiente lúdico a ser entendido como um meio de construir e recriar a realidade.

3.5 ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Em uma análise do estado da arte sobre a formação e a preparação da comunidade escolar para inclusão de aluno com TEA foi verificado que este tema tem sido discutido de maneira mais efetiva nos últimos anos, apesar da literatura nos

mostrar que as primeiras descobertas datam de 1908 quando o psiquiatra suíço Eugen Bleuler o descreveu, como sendo a fuga da realidade para um mundo interior.

O levantamento das publicações foi realizado na base de dados da CAPES considerando os descritores do Transtorno do Espectro Autista, TEA e inclusão escolar. O levantamento foi realizado considerando os descritores: Autismo; Formação Continuada; e Inclusão Escolar. Foram utilizados como critérios de inclusão ter sido publicados nos últimos cinco anos; estar em língua portuguesa, inglesa ou espanhola; e discorrer sobre a formação e a preparação de professores para inclusão de alunos com TEA.

A partir do levantamento foram selecionadas 15 publicações, considerando que contribuíram de forma mais direta à discussão do assunto tratado nesta pesquisa, os quais estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização das publicações selecionadas

Autor(e)	Ano	Título	Instituição / Periódico	Programa / Área
Barbieri, Sousa e Gervasio	2020	Somos Iguais e Pensamos Diferentes: Aceitar a Inclusão Faz Bem a Todos - O TEA na Escola.	Revista Movimenta	Interdisciplinar
Bernardi <i>et al.</i>	2019	TDIC para jovens com transtorno autístico: uma revisão da literatura	Journal of Health Informa TDIC	Tecnologias da Saúde
Bezerra	2020	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos.	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Especial
Bonnot <i>et al.</i>	2021	Mobile App for Parental Empowerment for Caregivers of Children With Autism Spectrum Disorders: Prospective Open Trial	JMIR Mental Health	Saúde Mental
Correa <i>et al.</i>	2021	Inclusão do aluno com transtorno de espectro autista na escola regular: analisando a prática pedagógica de dois professores do ensino médio	Brazilian Journal of Development	Interdisciplinar
Silva Júnior e Moreira	2021	Transtorno do Espectro Autista e as tecnologias educacionais digitais no cenário das pesquisas brasileiras: um Mapeamento Sistemático da Literatura.	Research, Society and Development	Interdisciplinar

Santos Ezidro e Cabral	2021	O Autismo nas Perspectivas da Educação Inclusiva: Apontamentos e Reflexões	Revista Pluri Discente	Educação
Freitas e Souza	2021	Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular.	Brazilian Journal of Development	Interdisciplinar
Gomes <i>et al.</i>	2021	Efeitos do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo.	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Especial
González-Vilar	2015	Intervención en la comunicación de alumnos con trastorno espectro autista sin lenguaje: SAACS y TDIC.	Universidad Internacioal de la Rioja	Mestrado em Educação Infantil
Mendes, Souza e Salvatori	2021	Formação de professores e estágio de extensão: práticas colaborativas e inclusivas no diálogo educação e saúde.	Cenas Educacionais	Educação
Morales <i>et al.</i>	2013	Trastornos leves del espectro autista en educación infantil: prevalencia, sintomatología co-ocurrente y desarrollo psicosocial.	Revista de Psicopatología y Psicología Clínica	Psicologia
Moura <i>et al.</i>	2021	Estudo Prospectivo das Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas a Pessoas com Autismo	Cadernos de Prospecção	Interdisciplinar
Oliveira	2021	Precariedade formativa dos cursos de educação inclusiva.	Revista Científica FESA	Interdisciplinar
Zúñiga, Balmaña e Salgado	2017	Los trastornos del espectro autista (TEA)	Pediatría Integral	Medicina

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir dos estudos selecionados foi possível verificar sobre as dificuldades na inclusão escolar de alunos com TEA, desde a formação dos professores até o uso de tecnologias digitais para facilitar esse processo. Freitas e Souza (2021) mencionam que é fundamental que crianças com necessidades educacionais especiais estejam matriculadas na escola regular, com os cuidados necessários e não em escolas especiais, que acabam por segregar essas pessoas.

Estudo sobre a prevalência de sintomas de TEA em escolas rurais e urbanas demonstram que sintomas concomitantes são descritos e comparados o desenvolvimento psicológico e a saúde familiar de crianças com TEA com crianças afetadas pelos sintomas do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e sem psicopatologia (quase-controles). A prevalência de sintomas de TEA variou entre 1,18-2,17%, conforme relatado pelos pais, professores ou ambos.

A maior ocorrência foi com sintomas de TDAH (58%) e tiques (50%). Crianças com sintomas de TEA não diferiram do grupo de TDAH em seu desenvolvimento psicológico. Em relação ao grupo quase-controle, houve menor habilidade de coordenação fina, autoajuda, brincadeira em grupo (família) e menor compreensão / produção linguística e brincadeira simbólica (escola) (MORALES *et al.*, 2013).

Nesse mesmo sentido, Zúñiga, Balmaña e Salgado (2017) alertam que a maioria das pessoas com autismo tem outros distúrbios do neurodesenvolvimento ou saúde mental associadas a comorbidades com tentativas de suicídio, e hospitais pouco adaptados para essa população, são entre as causas associadas.

No estudo realizado por Barbieri, Sousa e Gervasio (2020) foram verificadas mudanças comportamentais em 82% entre professor e aluno TEA, 78% em relação ao próprio aluno TEA, 89% em relação aos professores e funcionários e que 98% dos participantes aprovam as palestras educativas.

Em relação aos desafios na formação e preparação dos professores para inclusão de alunos com TEA, Bezerra (2020) apontou que há um silenciamento quanto à formação dos profissionais da educação especial e muitos necessitam de formação complementar. De acordo com o autor, do ponto de vista legal e normativo, há um silenciamento quanto à formação exigida para o desempenho do papel do professor da Educação Especial na promoção do ensino colaborativo, em nome de alternativas consideradas mais econômicas para as redes públicas de ensino (BEZERRA, 2020). Desta forma, essa ausência de atenção à formação dos professores para atendimento dessas crianças torna o processo de inclusão ainda mais difícil.

Essa falta de preparo dos professores também é evidenciada por Corrêa *et al.* (2021) que verificaram em seu estudo que práticas de ensino desenvolvidas pelos professores têm forte caráter diretivo tradicional e estas poucas contribuem para o processo de inclusão do aluno com TEA na sala de aula comum. Isso atrapalha o processo de ensino e de aprendizagem visto que os alunos com TEA precisam ser mais estimulados em sua comunicação e interação social para que seja possível abrir espaço para o processo de ensino e aprendizagem.

O uso das tecnologias digitais, de forma flexível e individualizada e com a assistência de profissionais da saúde treinados, pode estimular significativamente a evolução de crianças e adolescentes autistas (BERNARDI *et al.* 2019). Nesse sentido, é importante buscar estimular o uso dessas tecnologias para aprimorar o desenvolvimento dessas crianças.

Bernardi *et al.* (2019) demonstraram a importância das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) desenvolvidas como propósito auxiliar as interações sociais, apoiar no controle de emoções do indivíduo e melhorar habilidades comunicativas. Moura *et al.* (2021) também verificaram melhoria na inclusão escolar desses alunos com o uso de dispositivos móveis como ferramentas a indivíduos com TEA e déficit sensorial e motor.

Silva Júnior (2021) também verificaram que as TDIC são promissoras no ensino a alunos com TEA desde que sejam levadas em conta a individualidade e o treinamento dos professores. Resultado semelhante foi verificado no estudo de Gomes (2021), que indicou a viabilidade do uso das TDIC para capacitar cuidadores e ganhos no desenvolvimento das crianças com autismo.

Nesse âmbito, Bonnot *et al.* (2021) desenvolveram um aplicativo para smartphone que faz perguntas e fornece feedbacks para autistas, com uma aprovação de 94,8%. González-Vilar (2015) propõe o uso das TDIC para pré-leitura e pré-escrita em sala de aula por todos os alunos.

Oliveira (2021) destaca que o professor precisa acompanhar as mudanças para poder atender a nova demanda na perspectiva da educação especial. Partindo da preocupação de como inserir o aluno com transtorno do espectro autista dentro da sala de aula inclusiva e garantir sua permanência, o professor necessariamente, portanto, precisa acompanhar as mudanças que vêm acontecendo nos últimos tempos, sejam elas na perspectiva da inclusão e nas novas estratégias habilitadas no desenvolvimento de ações relacionadas ao atendimento às diversidades do processo de aprendizagem desse sujeito para a vida e garantia de seus direitos (OLIVEIRA, 2021).

Mendes, Souza e Salvatori (2021) sugerem a adoção de estratégias para a comunicação, participação e aprendizagem de alunos TEA, através da Comunicação Alternativa e Ampliada. Em seu estudo verificaram que a Comunicação Alternativa e Ampliada na mediação de textos para pessoas no Espectro do Autismo, permitiu aos participantes, de modo colaborativo, tecer uma série de estratégias para garantir comunicação, participação e aprendizagem de estudantes com TEA matriculados na escola regular.

Dessa forma, observa-se nos trabalhos analisados que a utilização de TDIC tiveram resultados promissores no processo da aprendizagem das crianças do TEA. Contudo, percebe-se que para se tornar algo factível, é necessário um adequado

planejamento pedagógico, acurácia no diagnóstico das necessidades individuais de cada criança frente a sua deficiência e melhor manejo dos professores com as tecnologias do mercado (SILVA JÚNIOR; MOREIRA, 2021). Importante ressaltar que o colégio deve disponibilizar os recursos tecnológicos necessários.

Diante do exposto verifica-se que os pesquisadores têm concentrado esforços no estudo da formação e preparação de professores para inclusão de alunos com TEA, verificando-se a necessidade dos cursos de formação e capacitação considerarem esses alunos em específico para garantir a inclusão.

4 METODOLOGIA

Nesta seção descreve-se os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolvimento da pesquisa e elaboração do produto educacional. Apresentou-se o processo de coleta e análise dos dados, bem como caracterizou-se os sujeitos desta pesquisa.

4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Para qualquer que seja o nível de pesquisa ou sua finalidade, é necessário um preparo para a sua realização. A pesquisa deve ser planejada. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2008) esquematizam o planejamento em (1) preparação da pesquisa, (2) fases da pesquisa, (3) execução da pesquisa. A classificação desta pesquisa está descrita no Quadro 2.

Quadro 2 - Metodologia da Pesquisa

Classe de pesquisa	Procedimento
Abordagem da pesquisa	Qualitativa e quantitativa
Tipo de pesquisa quanto ao objetivo	Exploratória
Procedimentos de pesquisa	Pesquisa documental e bibliográfica
Estratégia de pesquisa/Metodologia	Pesquisa de campo / Grupo Focal
Universo/Amostra	Comunidade escolar de uma instituição pública do Estado do Paraná
Técnica de coleta de dados	Questionário estruturado com questões subjetivas
Metodologia de análise de dados	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois ela busca compreender o comportamento dos indivíduos analisados, estudando suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspectos (TRIVIÑOS,1992). Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa exploratória, porque permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido e explorado (MALHOTRA, 2001).

De acordo com Malhotra (2001), a abordagem qualitativa proporciona melhor visão e compreensão do problema. Nos métodos qualitativos procura-se fazer

análises em profundidade, obtendo-se as percepções dos elementos pesquisados sobre os eventos de interesse. Triviños (1992), também defende que, neste tipo de abordagem, é feita uma análise sobre o significado dos dados, a fim de perceber o fenômeno dentro do seu contexto.

A produção de conhecimento na metodologia qualitativa traz a possibilidade de resgatar a unidade e a complexidade do objeto humano, como também revela a impossibilidade de congelar esse cenário. Lima (2005) explicita que, nas abordagens qualitativas, se assegura uma dimensão mais ampla e verticalizada dos fenômenos envolvendo a experiência humana. Assim, a checagem do que foi entendido pelo pesquisador, e o significado do discurso do participante da pesquisa, sejam obtidos por meio das entrevistas, interpretações e/ou descrições, devem retratar a experiência das pessoas de forma fiel, de tal modo que se reconheçam nele.

O procedimento de pesquisa se deu por meio de levantamento bibliográfico da literatura atual e pertinente ao tema e análise documental de dados coletados. Na pesquisa bibliográfica, foi revisada a literatura composta por obras pertinentes ao assunto abordado, pois:

uma investigação científica requer, além de experiência concreta frente ao objeto da investigação, um indispensável arcabouço teórico que só pode ser obtido em uma bibliografia composta de obras de referência, bem como de trabalhos recentes sobre a matéria (BATISTA, 2011, p. 19).

A pesquisa bibliográfica, além de fornecer informações conceituais sobre o assunto pesquisado, compõe a fundamentação teórico metodológica para o estudo dos dados coletados. O material bibliográfico consultado nesta pesquisa abrange livros e produções acadêmicas como teses, dissertações e artigos publicados em congressos especializados no tema investigado.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) baseada em Biolchini *et al.* (2005), considerando os seguintes passos: 1 Formulação da pergunta de pesquisa; 2 - Definição das palavras-chave e linguagem desejada; 3 - Seleção das fontes por meio da escolha das bases de dados para executar o protocolo; 4 - Extração dos estudos relevantes por meio da aplicação de critérios de inclusão e exclusão; 5 - Métodos de seleção dos estudos para análise e seleção dos artigos encontrados; 6 - Avaliação dos resultados; e 7 - Análise e apresentação dos resultados.

No que diz respeito à estratégia da pesquisa foi realizada uma pesquisa de campo que, segundo Gonçalves (2001), a pesquisa de campo consiste em um tipo de pesquisa onde busca-se a informação diretamente com a população pesquisada. Esta foi a metodologia escolhida, pois foram obtidos dados junto à comunidade escolar.

4.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A Instituição de Ensino onde os estudos foram implementados localiza-se próximo à região central de Curitiba. Todavia, os estudantes são oriundos, na grande maioria, de bairros mais afastados e da região metropolitana da capital. Atualmente conta com aproximadamente 1020 estudantes matriculados, divididos em três turnos.

São quase 80 professores atuantes em sala de aula e uma equipe gestora formada por 12 pessoas, divididas entre direção, equipe pedagógica e coordenadores de curso. A instituição conta ainda com 22 profissionais de apoio, divididos entre técnicos administrativos, serventes de limpeza, merendeiras e bibliotecárias.

A unidade escolar oferta Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado, com os Cursos Técnicos em Administração, Edificações, Química e Desenvolvimento de Sistemas. Também oferta Curso Técnico na modalidade subsequente, para estudantes que já concluíram o Ensino Médio; nesse caso os cursos ofertados são de Administração e Segurança do Trabalho.

Além disso, disponibiliza quatro salas de Recursos, sendo duas Multifuncionais e duas para estudantes com Altas Habilidades e Superdotação. Pode-se dizer que é uma instituição de porte grande e tradicional na cidade de Curitiba, pois desde 1965 presta um serviço de bastante relevância e qualidade na Educação Pública do Paraná.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição pública do Estado do Paraná, tomando como base o perfil de alunos com TEA matriculados na escola, assim como a percepção de quatro professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da instituição. Participaram da pesquisa, ainda, 50 alunos da instituição de um total de 1020. A partir disso, considerando um grau de confiança de 95%, calculou-se a margem de erro em 14%.

4.4 PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

O processo de coleta dos dados foi iniciado com o levantamento do número de alunos com TEA matriculados na instituição que frequentavam as SRM, constatando-se um total de nove alunos, buscando-se a partir de então traçar o perfil desses alunos com base nos dados disponibilizados pelos profissionais atuantes na SRM.

Em seguida foi realizado um grupo focal com as quatro professoras atuantes na SRM da escola em estudo. Na perspectiva de Borges e Santos (2005), revela-se como sendo uma das diversas modalidades existentes de grupo de discussão e/ou entrevista grupal. Perosa e Pedro (2009), por sua vez, o consideram como forma de coletar os dados diretamente considerando a fala de um grupo, que apresenta um relato de suas percepções e experiências acerca do tema sob estudo, que é pouco conhecido.

Nesse estudo, optou-se por fazer uso do grupo focal, tendo em vista que, conforme Gatti (2005), trata-se de instrumento versátil e flexível que possibilita ao pesquisador melhor compreensão das práticas cotidianas, bem como dos comportamentos e atitudes que prevalecem no trabalho com determinados indivíduos.

A escolha do local e horário ficou a critério dos participantes considerando que todos os sujeitos da pesquisa se encontram em atividades remotas devido ao fechamento das escolas na rede municipal de Ensino por motivo da Pandemia da Covid-19 normatizado por decretos municipais desde março de 2020. Os encontros foram no formato virtual na plataforma ZOOM, escolhida por, no momento, ser a ferramenta mais adequada ao moderador. Porém, foi solicitado aos participantes voluntários que buscassem ambiente neutro, acessível e silencioso (fator importante para a obtenção das gravações) durante o trabalho.

Durante o grupo focal, a pesquisa foi explicada aos participantes, informando sobre suas contribuições tanto para os alunos quanto para sua prática na lida com esses alunos, já que gerou um produto educacional que pode ser implementado na escola. Com o grupo focal trazendo importantes informações sobre o processo de inclusão de alunos com TEA.

A partir das informações geradas tanto no processo de levantamento do perfil dos alunos com TEA quanto por meio do grupo focal foi desenvolvida uma palestra de orientação sobre pessoas com TEA, visando maior conscientização da comunidade

escolar sobre o assunto, apresentando características desses alunos e sobre a importância de bem os integrar.

Essa palestra/conversa aconteceu de forma presencial para 50 (cinquenta) estudantes matriculados na 1ª série do Ensino Médio e teve a duração de 1 hora/ aula, ou seja, 50 minutos, cujos temas abordados foram: Conceito de TEA; Prevalência; principais características do portador de TEA; Legislação; Direito dos portadores de TEA; Inclusão na comunidade escolar; Processo ensino-aprendizagem no TEA; Dicas para ajudar na inclusão desse público no ambiente escolar.

Ao final da palestra/conversa foi aplicado um questionário composto por 10 questões fechadas sobre a impressão dos estudantes acerca do assunto tratado (Apêndice I). Segundo Kumar (2015), questionários podem ser informais e conversacionais, semiestruturadas, padronizadas e abertas ou uma mistura das três anteriores. Isso fornece uma grande quantidade de dados para o pesquisador que eles podem classificar. Isso também ajuda a coletar dados relacionais.

4.5 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir de abordagem qualitativa, considerando a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Vale destacar, com base em Freitas, Cunha e Moscarola (1997), que a análise de conteúdo consiste em uma metodologia refinada, demandando de dedicação, paciência e tempo do pesquisador, visto que, além de se apoiar em dados como um estudo teórico, por exemplo, deverá também utilizar sua intuição, imaginação e criatividade, sendo necessário, assim, disciplina, perseverança e rigor por parte do pesquisador.

Gatti e André (2010) fizeram uma revisão referente à importância nos procedimentos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil, trazendo a diversidade das principais tendências da pesquisa qualitativa. Tem-se defendido que a apropriação de conhecimentos se dá com uma metodologia de independência realizada de modo com o outro e contra o poder do outro sobre a vida (PINEAU, 2006).

Para discorrer acerca da metodologia utilizada para desenvolvimento deste estudo, apoia-se em Laurence Bardin, com sua publicação do ano de 2006, escolhendo a autora como base por ser uma referência atual em análise de conteúdo, o que não impede de também fazer uso de outros autores. A técnica foi utilizada com

o intuito de alcançar os objetivos traçados neste estudo. Conceituando análise de conteúdo, Bardin (2006) afirma que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (tradução própria) (p. 38).

Dessa forma, é possível dizer que esta pesquisa foi realizada à luz da análise de conteúdo, que significa dizer que foram seguidos alguns procedimentos, mas não se propõem a realizar uma profunda análise de conteúdo. Chizzotti (2006) afirma que “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p. 98)

Bardin (2006) elenca em três etapas da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise tem-se a organização do material a ser analisado, fazendo-se a leitura flutuante, que consiste no primeiro contato com os documentos da coleta de dados, em seguida, procedeu-se com a escolha dos documentos, demarcando-se o que foi analisado, para que desse modo se pudesse formular os objetivos do estudo, por fim, fechando a etapa de pré-análise, referenciou-se os índices e elaborou-se os indicadores, o que é feito por meio de recortes de textos nos dados coletados. Esta pesquisa seguiu as orientações das etapas para classificar os seus resultados.

Assim, na pré-análise realizada para este trabalho, optou-se por livros e artigos que auxiliassem no embasamento teórico, fazendo-se a leitura flutuante dos mesmos, demarcando os textos que contribuíram para este estudo e descartando aqueles que se consideraram desnecessários. Contou-se com as respostas dos professores e alunos para maior enriquecimento da pesquisa, destacando-se como um instrumento de coleta de dados. Em seguida, os objetivos foram verificados, para que se pudesse referenciar os índices e elaborar os indicadores.

A exploração do material, segunda fase da análise de conteúdo, conforme Bardin (2006), consiste em definir as categorias de estudo e identificar as unidades de registro, ou seja, considerar qual será a unidade base. Trata-se de uma das etapas mais importantes da análise de conteúdo, visto que consiste na submissão do material coletado a um estudo aprofundado, o qual foi orientado pelos objetivos da pesquisa.

Na terceira fase da análise de conteúdo, tratamento dos resultados, inferência e interpretação ocorre a condensação e o destaque das informações necessárias para análise, se configurando como o momento de realizar uma análise crítica e reflexiva do estudo (BARDIN, 2006). Assim, por meio da análise de conteúdo, desenvolveu-se este trabalho, utilizando de material teórico e prático para que os objetivos deste estudo fossem verificados e alcançados. A partir dos resultados analisados foi desenvolvido o produto educacional, estado estes apresentados no capítulo a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentamos o resultado da coleta e análise dos dados, buscando estabelecer relação entre tais dados e temas contemporâneos acerca do TEA. Inicia-se a apresentação dos resultados com as características de seis alunos com TEA matriculados na escola que participaram desta pesquisa, estes foram nomeados considerando as letras de A a F para identificá-los, dadas as questões éticas da pesquisa (Quadro 3). Ressalta-se que todos os alunos possuem laudo diagnóstico de TEA. As características apresentadas foram informadas pelos professores da sala de recursos que lidam diretamente com esses alunos.

Quadro 3 - Características dos alunos com TEA que participaram deste estudo

Aluno A	Estereotipias motoras; Fala com ecolalia; Ótimo raciocínio lógico na resolução de problemas; Fala com frases elaboradas sem elementos de ligação e com bastante conteúdo de desenhos animados; Boa leitura, interpretação de textos com mediação da professora; Vocabulário abaixo do esperado para a idade; Imaginação e fantasia em excesso; Resistência para trabalhar conteúdos matemáticos, só realiza com mediação constante; Demonstra emoções na expressão facial.
Aluno B	Fala com ecolalia e bastante reduzida em formação de frases; Leitura com fluência e grande dificuldade na interpretação de textos; Agressividade e intolerância às frustrações; Muita dificuldade com mudança de rotina; Domínio de cálculos básicos de adição, subtração e multiplicação; Vocabulário restrito, atenção oscilante, dificuldade de concentração; Impulsividade; Movimentos estereotipados; Agitação motora; Dificuldades com limites.
Aluno C	Dificuldade de concentração; Restrições alimentares; Individualista – não divide suas coisas; Problemas de sociabilidade.
Aluno D	Dificuldade para lidar com ruídos e sons fortes; Evita o contato visual; Agitação motora; Fala de si mesmo em terceira pessoa.
Aluno E	Incômodo com muitas pessoas falando ao mesmo tempo; Facilidade enorme com exatas – raciocínio lógico bastante desenvolvido; Hiperativo; Apresenta irritabilidade constante; Movimentos repetitivos.

Aluno F	Ótimo vocabulário; Facilidade para desenhar; Ótima interação com os colegas; É bastante solícito; Hipersensibilidade auditiva.
---------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme é possível perceber no Quadro 3 as características dos alunos com TEA são bem variadas, mesmo quando se considera um grupo pequeno de seis alunos na mesma, a partir disso é possível depreender o quão desafiador é lidar com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

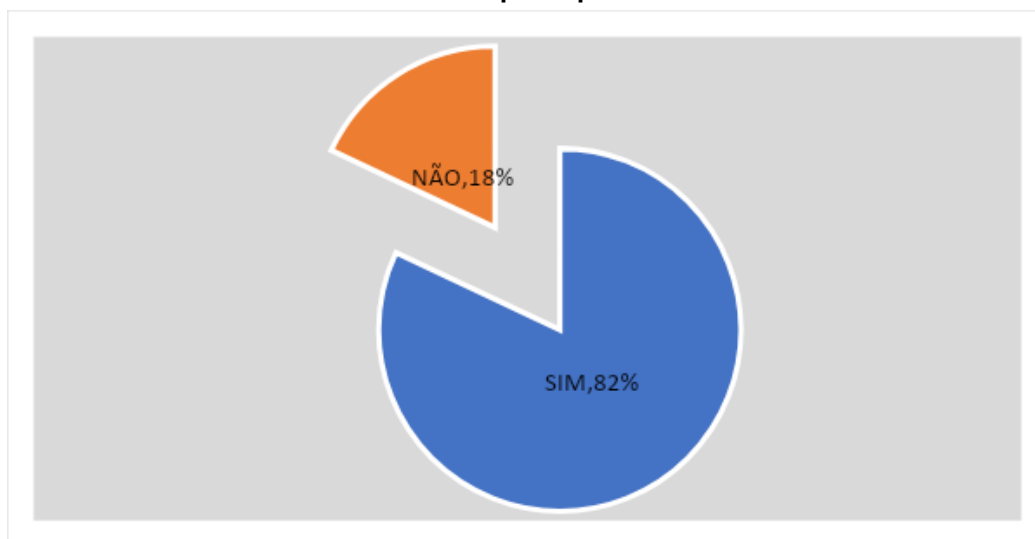
Após levantamento realizado foi possível estabelecer os principais pontos que caracterizam o perfil do portador de TEA e, assim, foi idealizada uma palestra com os estudantes da instituição no sentido de apresentar algumas características desse público, bem como conscientizá-los da importância de bem integrar (APÊNDICE B). Ao final da palestra foi aplicado um questionário com os alunos em geral, com vistas a verificar sua percepção sobre o assunto apresentado durante a palestra.

Cabral e Marin (2017) destacam como principais desafios para inclusão de alunos com TEA: as dificuldades de comunicação desses estudantes, o desconhecimento das características de um indivíduo com TEA pelos professores e a carência de estratégias pedagógicas que impactam no processo de aprendizagem.

Com relação à compreensão acerca do tema foi perguntado se os estudantes acreditam que o debate foi produtivo e acrescentou algum conhecimento, ao que 100% da plateia respondeu positivamente.

Posteriormente verificou-se se os estudantes estavam inclinados a mudar de comportamento em relação aos seus colegas autistas e, apenas 2,00% disseram que não vão alterar seu modo de tratar (Gráfico 1), o que evidencia que a palestra atingiu a maior parte dos alunos que assistiram à palestra.

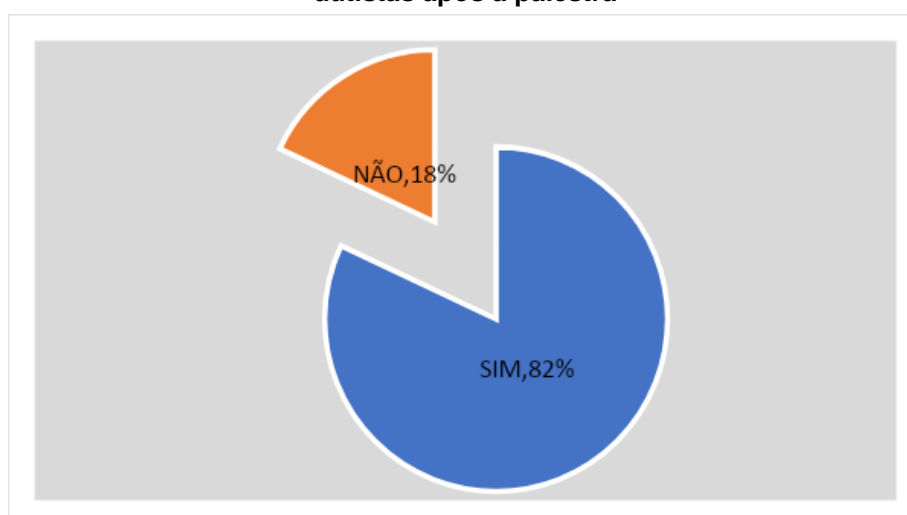
Gráfico 1 - Entendimento dos alunos sobre mudança de comportamento em relação ao autismo após a palestra



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Prosseguindo com os resultados do questionário verificou-se que 100% dos alunos perceberam que a palestra os ajudará no aumento da empatia/ compreensão no que se refere ao estudante com TEA. Todavia, quando perguntados sobre a redução da prática de bullying em relação aos autistas após a palestra, um pequeno percentual de 6,00% informou que não haverá essa redução, conforme ilustra-se no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Entendimento dos alunos sobre redução da prática de bullying em relação aos autistas após a palestra



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

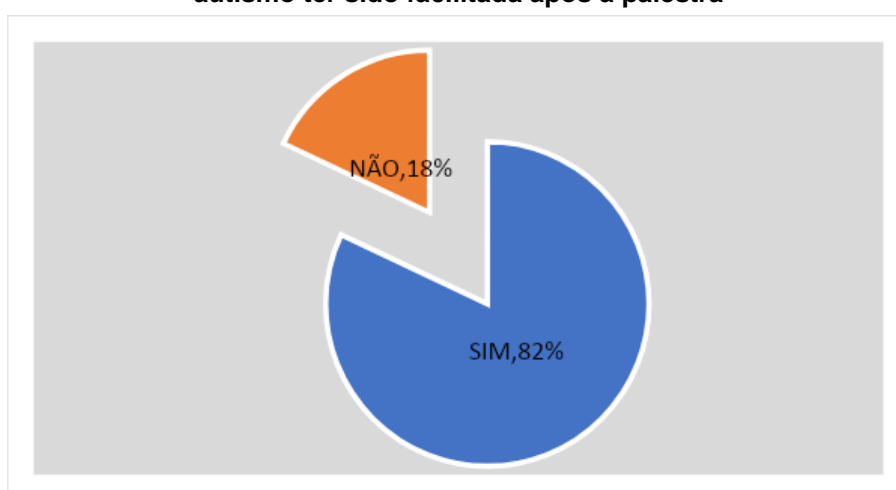
Sobre a prática de bullying contra alunos com TEA, pesquisas têm demonstrado que esse é um dos desafios enfrentados no processo de inclusão. Na

pesquisa realizada por Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021) foi verificada essa problemática. Em seus resultados apontaram que professores de Ensino Fundamental demonstraram maior entendimento sobre o *bullying* do que pais e estudantes, porém houve cinco professores que minimizaram o problema caracterizando-o como brincadeira entre crianças.

A pesquisa ainda demonstrou que 30 pais (47,6%) disseram não saber se o filho era envolvido em *bullying* e que 33 (52,4%) identificaram o envolvimento, sendo 76% como vítima, 21% como agressor/vítima e 3% como agressor. Já os professores afirmaram que 53% dos estudantes com TEA não estavam envolvidos no problema e os outros 47% se apontaram como vítima. Por fim, 63% dos alunos declararam-se vítimas. Essas diferenças foram estatisticamente relevantes. Portanto, os autores apontaram a necessidade de programas educativos para toda a comunidade escolar com o intuito de prevenir o *bullying* e promover uma inclusão escolar efetiva dos estudantes com TEA (FALCÃO; STELKO-PEREIRA; ALVES, 2021).

Em relação a dividir os espaços em comum com pessoas com autismo ter sido facilitada após a palestra, somente 6,00% dos alunos não concordaram com essa questão, acreditando-se que a palestra foi positiva em relação ao seu objetivo, alcançando maior conscientização da comunidade escolar em relação ao TEA. O resultado está ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Entendimento dos alunos sobre dividir os espaços em comum com pessoas com autismo ter sido facilitada após a palestra



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os alunos foram unânimes (100%) em relação à palestra tê-los ajudado a ter um olhar mais inclusivo em relação aos estudantes com TEA. Em relação à palestra

ter despertado uma maior solicitude (ajudando os colegas com TEA em suas necessidades), verificou-se que somente 2,00% discordaram do assunto. 96,00% dos alunos concordaram que a palestra contribuiu para a aceitação do estudante com TEA nas brincadeiras/interação.

Dando continuidade buscou-se verificar a percepção dos alunos sobre a palestra ter contribuído para sua compreensão em relação à sensibilidade de pessoas com TEA aos barulhos/ruídos. Lembra-se que a hipersensibilidade a estímulos sensoriais (DSM-5, 2014) é um dos sintomas do autismo, por meio dos quais pode ser constatada a relevância de uma intervenção educacional precoce, realizada por instituições e profissionais capacitados.

Schaffner e Yellen (2009) mencionam 10 passos fundamentais para criação de comunidade inclusivo e eficaz: Desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico; Proporcionar uma liderança forte; Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodam a diversidade; Desenvolver Rede de Apoio; Usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade; Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua; Manter a flexibilidade; Examinar e adotar abordagem de ensino efetivas; Comemorar os sucessos e aprender com os desafios; Estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele paralise.

Nesta pesquisa, somente 10,00% dos alunos acreditam que a palestra não contribuiu com essa compreensão a ponto de diminuir o barulho/ruído produzido por eles caso tenha algum aluno com autismo em sala de aula. Por fim, verificou-se que 18% não concordaram que a palestra contribuiu para despertar seu interesse em conhecer melhor sobre o TEA.

6 O PRODUTO

Tendo em vista ser este um mestrado profissional em que há a exigência de um produto de aplicação, este apresenta um quadro disposto em um banner contendo código de QR code, que darão acesso a vídeos e tutoriais. Os vídeos e tutoriais foram elaborados tendo por base os autores consultados para esta dissertação e a pesquisa desenvolvida em uma escola pública, considerando-se as principais temáticas a serem abordadas de modo a contribuir para o processo de inclusão dos autistas no espaço escolar.

A ideia é fazer com que esse banner seja itinerante, passando por outras escolas, Núcleos Regionais de Educação ficando exposto por um período curto em cada local (Figura 2).

Figura 2 - Banner TEA

VOCÊ SABE O QUE É O TEA?
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo a definição do Ministério da Saúde, o TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por desenvolvimento atípico.

PREVALÊNCIA

- 70 MILHÕES de autistas no mundo
- 2 MILHÕES de autistas no Brasil
- 1,1 MIL autistas em Curitiba

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

- Ecolalia
- Flapping
- Dificuldade em fazer contato visual
- Brinca de formas diferentes
- Teoria da mente
- Entendimento literal
- Transtorno do processamento sensorial
- Rigidez de pensamento

Scaneie o QR abaixo para saber mais sobre:

- Outras características
- Prevalência
- Legislação
- Direitos dos autistas
- Inclusão na comunidade escolar
- Processo de aprendizagem

Prof. Amilton Costa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os vídeos tiveram curta duração trazendo informações relevantes para toda a comunidade escolar, tais como: conceito de TEA, características, legislação, como ajudar um estudante a se integrar, fornecendo alguns subsídios aos professores para melhorar sua prática pedagógica ao receber um estudante portador desse espectro. Os vídeos podem ser acessados por meio do link: <https://youtube.com/playlist?list=PLNgyIcbVgjQ-JH5ASU4pgWPkM1WCwRbPR> Os vídeos também podem ser acessados via QR code contido no banner (Figura 3).

Figura 3 - QR Code para acesso aos vídeos



Fonte: Elaborado pelo autor

Foram desenvolvidos 12 vídeos voltados para o público jovem que estudam entre os 6º e o 9º. Ano do ensino fundamental e Ensino Médio, bem como para professores que atuam com estes adolescentes e para o público em geral que busca conhecer um pouco mais sobre esse espectro. A gravação foi realizada pelo pesquisador desta dissertação e teve como fonte de pesquisa professores, médicos, comunidades, pais etc.

7 CONCLUSÃO

Durante o segundo capítulo verificou-se que o autismo é um quadro complexo, com o tratamento devendo ser administrado de acordo com o grau e, para alguns casos podem ser ministrados medicamentos para que melhor haja um autocontrole, contudo estes só serão utilizados em caso de agressividade, acompanhado de uma abordagem multidisciplinar. Nos casos em que o autista apresenta um grau mais leve, a terapia comportamental já pode resolver.

Assim, pode-se dizer que o tratamento para a criança autista não se fundamenta somente em uma terapêutica, existem vários, porém, sem um padrão universalmente aceito. A melhor conduta é procurar aquele que responde às necessidades demonstradas pela pessoa, uma vez que, cada caso tem suas particularidades, o importante é buscar uma melhor qualidade de vida para a pessoa autista e seus familiares.

No terceiro capítulo foi feito um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com TEA, demonstrando que a inclusão contribui para que as mudanças aconteçam, tanto na educação, quanto na sociedade, à troca de experiências entre os alunos, a ajuda mútua e as intervenções feitas pelo professor, quando necessárias, proporcionam ao grupo o exercício da cidadania. Conviver com as diferenças e necessidades especiais de cada um, aprender a respeitar os limites do outro e contribuir para avanços no desenvolvimento devem ser condições encontradas na escola regular.

São muitas as situações onde o ensino comum não está preparado para receber as pessoas com necessidades especiais, principalmente, porque eles são diferenciados em suas necessidades e também em suas expectativas, mas acima disso tudo, porque a escola enfrenta a muito tempo, problemas relacionados à inclusão social. O que nem sempre é possível por parte da escola, que acaba não tendo condições nem em estrutura, nem em preparação docente para atender esses indivíduos de maneira diferenciada, considerando um atendimento específico para cada um que se encontra com essa deficiência.

Acredita-se que os principais desafios enfrentados estão justamente na integração entre alunos, visto que com o despreparo dos professores, as necessidades especiais tendem a ficar em destaque, assim, se faz necessário que sejam utilizadas metodologias e recursos didáticos que permitam o trabalho com esses alunos.

A inclusão contribui para que as mudanças aconteçam, tanto na educação, quanto na sociedade, à troca de experiências entre os alunos, a ajuda mútua e as intervenções feitas pelo professor, quando necessárias, proporcionam ao grupo o exercício da cidadania. Conviver com as diferenças e necessidades especiais de cada um, aprender a respeitar os limites do outro e contribuir para avanços no desenvolvimento devem ser condições encontradas na escola regular.

A educação deve ser praticada através de ações harmoniosas que assegurem o atendimento das necessidades dos alunos, garantindo o desenvolvimento de propostas pedagógicas que visem o desenvolvimento dos alunos e conseqüentemente a aquisição do conhecimento propriamente dito. Cada instituição escolar precisa estar preparada para identificar os problemas que rondam o espaço escolar, se mantendo disposta a adequar seu ambiente e suas propostas sempre que seus alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem.

A formação continuada do trabalho pedagógico de profissionais que atuam com o alunado com necessidades especiais deve partir do uso de diferentes recursos para que essas crianças possam estar em contato com os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares oferecidos pelo ambiente educacional.

A parceria entre a família e escola é indispensável para aquisição do conhecimento e melhoria da independência e autonomia das mesmas, contribuindo não somente com a inclusão escolar, mas com sua inclusão social. A formação dos professores tem sido constantemente relatada como uma das limitações para que educação inclusiva atinja os objetivos almejados, além da ausência de infraestrutura adequada e de materiais pedagógicos para lidar com esses alunos.

Faz-se necessário que a formação dos professores não envolva apenas os aspectos teóricos da educação inclusiva, mas também os aspectos práticos, pois somente com essa experiência, ele poderá ter real noção acerca dos fatores que envolvem lidar com esses alunos, podendo refletir sobre sua prática, buscando sempre aprimorar os seus métodos de ensino. Verifica-se neste estudo que o preparo e conscientização dos alunos também é fator fundamental.

Acredita-se que é preciso entender que dificilmente será possível preparar toda uma sociedade para lidar com as necessidades específicas dessas pessoas, assim, as estratégias precisam ser consideradas ao ponto de preparar os professores e a comunidade escolar para lidar com os mesmos, com o ambiente escolar podendo

ser visto como o melhor espaço para ser trabalhado esse processo de inclusão dentro dos limites de cada aluno.

A inclusão requer uma transformação integrada das escolas regulares, tendo sempre por perspectiva uma educação de qualidade. É relevante que todas as pessoas sejam “educadas” para perceber, incorporar e trabalhar os múltiplos desafios que se fazem presentes na luta por uma educação democrática. O professor, peça fundamental a essa realidade, precisa ressignificar sua prática, ampliando parâmetros pedagógicos.

Importante mencionar que o estudo realizado atingiu a diferentes públicos, abrangendo alunos, professores e familiares em um processo de conscientização sobre o autismo, com o produto gerado neste estudo podendo ser replicado por outras instituições de ensino.

Este assunto não se encerra aqui, ao contrário é uma fonte inesgotável, dada a sua relevância no âmbito escolar e social. Respeitar as diferenças e lutar a cada dia por uma inclusão mais efetiva é o papel de toda sociedade. Sugere-se para trabalhos futuros a divulgação dos direitos dos portadores de TEA como por exemplo a inserção no mercado de trabalho, isenção de impostos, vagas preferenciais e benefícios assistenciais; e a Profissionalização das Pessoas Portadoras de TEA.

REFERÊNCIAS

APA, American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção (p. 127-139). Artmed. Porto Alegre, 2002.

BARON-COHEN, Simon. Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 18, n. 3, p. 379-402, 1988.

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo: uma visão multidisciplinar**. GEPAPI. São Paulo, 1991.

BONORA, Luciene Maria Batista. **A Intervenção Psicopedagógica em Casos de Autismo**. Artigo (Pós-Graduação Lato Sensu). UNASP, Campus 2. São Paulo, 2010.

BOSA, C. A.; HÖHER CAMARGO, S. P. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.1, p.65-74, 2009.

BRASIL, República Federativa do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. 64 p. Senado Federal. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: mar.2022.

BRASIL, República Federativa do. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, 13/07/1990. Presidência da República - Casa civil. Brasília, 1990.

BRASIL, República Federativa do. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764/2012. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em mar.2022.

BRASIL, República Federativa do. **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência**. – 7. ed. 410 p. – Edições Câmara, Série Legislação n. 76, atualizada em 5/4/2013, ISBN 978-85- 402-0008-1. Brasília 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Lei 9.394/96- LDB art. 58 e a Resolução CNE/CEB 2/2001. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde**. Port. Nº 793 de 24/04/2012. Gabinete do Ministro. Brasília, 2012.

BRASIL, República Federativa do. **Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Dec. Nº 6.949/2009. Presidência da República. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: mar.2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 73f. Secretaria de Educação Especial. ISBN 978-85- 60331-28-4. Brasília, 2010.

BRASIL, República Federativa do. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146/2015. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: mar.2022.

BRASIL, Constituição da República Federativa do. **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. 496 p. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. ISBN: 978-85-7018-698-0. Brasília, 2016.

BURACK, Jacob. A. Root, Rhoda e Zigler, Edward. Inclusive Education for Students with Autism: Reviewing Ideological, Empirical and Community Considerations (1997). **Andbook of autism and pervasive developmental disorders**. vol. 2, 3rd edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. EDUC. São Paulo, 1993.

CHARMAN, T. The prevalence of autism spectrum disorders: recent evidence and future challenges. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 11, n. 6, p. 249-256, 2002.

CORREIA, A. M. **O Autismo e Atraso Global de Desenvolvimento**. 2014. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1258/1/PGEE_2013MiguelCorreia.pdf. Acesso em: mar.2022.

CUMINE, V.; LEACH, J. e STEVERSON, G. **Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores**. Porto: Porto Editora, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Digitaliza Conteúdo, 2020.

DE PAULA, Cristiane S. Transtornos do Espectro do Autismo (TEA): pesquisa em saúde e educação. **XVI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico - ANPEPP**, 2016.

DSM-5, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** American Psychiatric Association - Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5 ed. Artmed. Porto Alegre, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** 11 ed. Melhoramentos. São Paulo, 1978.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; AMATO, CA. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura. In: **CoDAS.** Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2013.

FERRARI, P. **Autismo Infantil.** 1. ed. São Paulo: Paulinas. 2017.

FERRARI, Márcio. **Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas.** São Paulo: Nova Escola, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>. Acesso em: mar.2022.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget - **O biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio.** São Paulo: Nova Escola, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso em: mar.2022.

FILHO, José; LOWENTHAL. Rosane. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

FOMBONNE, E. The prevalence of autism. **The Journal of the American Medical Association**, n. 289, p. 87-89, 2016.

FREITAS, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** Moraes. São Paulo, 1980.

GADIA, C.A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N.T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal Pediatria**, v. 80, n. 2, 2004.

GAUDERER, E. C. **Autismo.** [S.l.]: Atheneu, 2013.

GIKOVATE, C. G. **Programa Especial sobre autismo**. Transcrição da entrevista de Carla. Gikovate no programa especial por Juliana Oliveira. TVE, 13 de novembro de 2017. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/programaespecial. Acessado: mar.2022.

GILLBERG, C. Autism and pervasive developmental disorders. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 31, p. 99-119, 1990.

GOMES, Camila G. S **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

GONÇALVES, Alinea D.'Ascensão. **Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo**. 2011. Dissertação de Mestrado.

GRANDIN, Temple; SCARLANO, Margaret M. **Uma menina estranha**. Tradução de Sérgio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GUILHARDI, C.; BAGAILOLO, L.; ROMANO, C. Inclusão escolar sob a perspectiva da Análise do Comportamento. In: GUILHARDI, H.; AGUIRRE, N. C. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade**. Campinas, SP: ESETec, 2008.

HAGE S, GUERREIRO M. Distúrbio específico de linguagem: aspectos linguísticos e neurobiológicos. In: **Tratado de fonoaudiologia**. Editora Roca; 2011.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JARDIM, Ana Paula. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

KLIN, Ami. Autism and Asperger syndrome: an overview. **Revista brasileira de psiquiatria**, v. 28, p. s3-s11, 2006.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 4.ed. Papirus. Campinas, 2003.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos**. São Paulo: Papirus. 2009.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil Fatos e modelos**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora. 2013. Tradução: Rosana Guimarães Dalgalarondo.

LEMOS, L.M.D.; SALOMÃO, N.M.R.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre Interações sociais no contexto**. Rev. Brasil. Ed. Especial, nº 1 Marília, 2014.

MACIEL, M. M. FILHO, A.P.G. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., *et al.*, orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 224-235. Disponível em:<http://books.scielo.org>. Acesso em: mar.2022.

MARTINS, Mara R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular**: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2017.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. Ed. Cortez. São Paulo, 1996.

MELLO, A.M. *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 174 p. São Paulo, 2013.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. São Paulo, 2017.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental**: A construção científica de um conceito e a realidade. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.

MILLÁ, M. G. Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana. En M. G. Millá y F. Mulas. **Atención Temprana**: Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención. Promolibro, p. 311. Valencia, 2005.

MIRANDA, José Rafael. **Habilitação em educação Especial e Formação de Professores**: Questões sobre a política de inclusão. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2003.

MOLLY *et al.* Neuropsychological profile of autism and the broad autism phenotype. **Archives of general psychiatry**, v. 66, n. 5, p. 518-526, 2009.

MUHLE R, TRENTACOSTE S V, RAPIN I. **The Gene TDIC of Autism. Pediatrics**. 2014 Apr 30;113(5):e472–e486.

NEVES, Anderson Jonas das *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, June 2014.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Autism spectrum disorders**. 2017. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/en/>. Acesso em: mar.2022.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.

PAULA, C.S.; BELISÁRIO FILHO, J.F.; TEIXEIRA, M.C.T.V. (2016) Estudantes de Psicologia Concluem a Graduação com Uma Boa Formação em Autismo? **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 206-221, 2016.

PERISSINOTO, J. **Autismo**. Coleção CEFAC, São Paulo, Pulso Editorial. 2013.

PIMENTEL, S. A. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RIVERA, Kerri; MCDANIEL, Kimberly; BENDER, Daniel. **Curando os sintomas conhecidos como Autismo**. BV Books, 2020.

RIVIÈRE, Ángel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. Desenvolvimento psicológico e educação - Org. César Coll. 2 ed. p. 235-254. Arumed. Porto Alegre, 2004.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 61-70, 2014.

RUTTER, M. Diagnosis and Definition of Childhood Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 8, 2009.

SANCHES, I.; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, jul. 2006.

SCHAFFNER, C.B.; YELEN, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. IN: **Inclusão um Guia para Educadores**, 1999.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**. Porto Editora: Porto, 2010.

THUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo- abordagem neurobiológica**. São Paulo: Artmed, 2009.

TREVATHAN, E.; SHINNAR, S. **Epidemiologia dos transtornos do Espectro Autista**. In: Tuchman, R.; Rapin, I. **Autismo: abordagem neurobiológica**, 2006.

VATAVUK, M. C. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: Lemos Editorial, 2009.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. M. Books Editora, 2019.

WHO, World Health Organization. **Meeting report: autism spectrum disorders and other developmental disorders**: from raising awareness to building capacity. WHO document Production Services: Geneva, Switzerland, 2013.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, B. **Convivendo com o autismo e síndrome de Asperger**. Estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: Makron Books, 2009.

WILLIAMS, Joanna G.; HIGGINS, Julian PT; BRAYNE, Carol EG. Systematic review of prevalence studies of autism spectrum disorders. **Archives of disease in childhood**, v. 91, n. 1, p. 8-15, 2016.

WING, L. Childhood Autism and Social Class: a Question of Selection?, **British Journal of Psychiatry**, 137, 2013.

WING, L. **Crianças à parte**: o autista e sua família. In E. Gauderer. *Autismo*. São Paulo. Rio de Janeiro. Belo Horizonte: Edições Atheneu, 1993.

YAMALL, P. Current interventions in autism – a brief analysis. *The advocate*. 33 25 - 27. In CHARLOP CHRISTY, MH., CARPENTER, M; KELLET, K. **Using the picture exchange communication system with children with autism**. *Journal of applied behaviour analysis*. 35 (3) 213 – 231, 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS

1. No seu entendimento essa palestra contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre o TEA?

sim não

2. O seu comportamento em relação ao Autismo irá mudar depois dessa palestra?

sim não

3. No seu ponto de vista essa palestra ajudará no aumento da empatia/compreensão no que se refere ao estudante com TEA?

sim não

4. Na sua concepção essa palestra irá ajudar a diminuir o bullying em relação aos autistas?

sim não

5. A partir dessa palestra se tornara mais fácil dividir os espaços em comum com os portadores de TEA?

sim não

6. Essa palestra ajudou a você ter um olhar mais inclusivo em relação aos estudantes com TEA?

sim não

7. Essa palestra despertou em você uma maior solicitude (ajudando os colegas com TEA em suas necessidades)?

sim não

8. Essa palestra contribuiu para a aceitação do estudante com TEA nas brincadeiras/interação?

sim não

9. Essa palestra contribuirá para a diminuição do barulho/ruído realizado por você caso tenha um colega(a) autista na sua sala de aula?

sim não

10. Na sua percepção essa palestra despertará maior interesse em conhecer sobre o TEA?

sim não

APÊNDICE B - FOTOS DA PALESTRA REALIZADA PELO PESQUISADOR











