

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

FERNANDA APARECIDA DA SILVA

**O ALUNO AUTISTA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO –
AEE: UM ESTUDO DE CASO EM SERRA/ES**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

FERNANDA APARECIDA DA SILVA

O ALUNO AUTISTA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO –
AEE: UM ESTUDO DE CASO EM SERRA/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade Vale do Cricaré, para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Profa. Dra. Luana Frigulha Guisso

SÃO MATEUS-ES
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S586a

Silva, Fernanda Aparecida da.

O aluno autista no atendimento educacional especializado – AEE: um estudo de caso em Serra/ES / Fernanda Aparecida da Silva – São Mateus - ES, 2020.

79 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof^a. Dr^a. Luana Frigulha Guisso.

1. Educação inclusiva e especial. 2. Autismo. 3. Ensino fundamental anos finais. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 371.9

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

FERNANDA APARECIDA DA SILVA

**O ALUNO AUTISTA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO - AEE: UM ESTUDO DE CASO EM SERRA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2020.

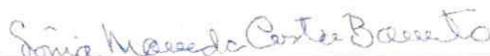
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Taisa Shimosakai de Lira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Dedico esta dissertação a todos os profissionais da educação que recebem em suas salas de aula, crianças com as diferentes deficiências e lutam para ensiná-los.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo seu apoio, dando-me força, proteção e orientação em todos os meus momentos para realização desse sonho.

À minha família que sempre me apoiou, orientou como superar os desafios, e acreditar em mim até chegar à vitória.

Aos meus pais Lourenço e Marli meu irmão Leonys e meu noivo George, por sempre confiou na minha capacidade.

Aos amigos que fez ouvir palavras como “vão em frente”, você consegue!

À minha querida professora orientadora, Dra. Luana Frigulha Guisso, pela paciência, carinho e atenção nas orientações, além de conselhos e suportes imprescindíveis. Sem suas contribuições a concretização deste trabalho seria inviável. Obrigada pelo acolhimento e pelo norte que me proporcionou, as suas palavras de incentivo e ajuda foram essenciais para que chegasse até aqui.

À equipe de professores doutores do curso de pós-graduação stricto sensu da Faculdade Vale do Cricaré. pelos saberes e por transmitir seus conhecimentos.

Aos funcionários da Faculdade Vale do Cricaré, pelo carinho e apoio no decorrer desse curso.

Aos amigos da minha Turma de Mestrado 07, por compartilhar e troca aprendizado, cuidado e emoções vividas. Podemos avançar juntos, vencer e superar todos os obstáculos.

A Secretaria de Estado da Educação/ES, por ter permitido a realização da pesquisa na escola.

A Diretora, professores, corpo técnico e pedagógico da escola pesquisada, por permitirem a realização dessa pesquisa e pela atenção em todos os momentos necessários.

A mãe e ao aluno Y que muito colaborou.

Com a ajuda da minha imaginação
Eu posso ir a lugares que não existem
E eles são como belos sonhos.
Mas é um mundo cheio de
improbabilidades
Correndo em direção à incerteza.

Silvia Ester Orrú

RESUMO

SILVA, Fernanda Aparecida da. O aluno autista no Atendimento Educacional Especializado – AEE: um estudo de caso em Serra - ES. 2020. 79f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2020.

A proposta dessa dissertação foi compreender como os professores do Ensino Fundamental Anos Finais entendem a necessidade/importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao atendimento educacional especializado. O problema da pesquisa girou em torno de como os professores do Ensino Fundamental Anos Finais compreendem a necessidade/importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao Atendimento Educacional Especializado? A justificativa da dissertação perpassa por apresentar as dificuldades educacionais enfrentadas por professores para atuar com uma criança autista no contexto escolar sendo cada vez mais preocupante, pelo motivo de que a maioria dos docentes do Ensino Fundamental Anos Finais não se sentem preparados para receber esses alunos em suas salas de aula, e para este apoio o Ministério de Educação (MEC) criou as salas de recursos multifuncionais, que são espaços físicos (salas) equipados dentro das escolas públicas para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja realizado, de forma que todas as crianças que apresentam alguma deficiência possam ser acompanhadas por professores da área da Educação Especial que realizam atendimento no contra turno escolar. O objetivo geral foi relatar como os professores do Ensino Fundamental Anos Finais, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Maringá” compreendem a educação especial e a importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O resultado final da pesquisa foi a elaboração de um produto educacional que foi um guia prático, destinado aos professores do Ensino Fundamental Anos Finais, contendo orientações de atividades para atender ao aluno autista da rede estadual de educação – ES. A metodologia adotada será a bibliográfica qualitativa e estudo de caso com pesquisa de diversos autores que dedicaram boa parte de suas vidas estudando a inclusão na sociedade, na vida particular e escolar das crianças portadoras de deficiências. Ficou perceptível, que alguns professores, apresentam falta de conhecimento a respeito do desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA, por não buscarem formações, considerando ser obrigação do governo ofertar esse atendimento aos profissionais da educação. Também ficou evidente a falta de leitura sobre o transtorno e a função do AEE, deixando claro que se faz necessário que a escola leve a temática para uma discussão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva e Especial. Autismo. Ensino Fundamental Anos Finais.

ABSTRACT

SILVA, Fernanda Aparecida da. The autistic student in Specialized Educational Service - AEE: a case study in Serra – ES. 2020. 79f. Dissertation (Master in Science, Technology and Education). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2020.

The purpose of this dissertation was to understand how the teachers of the Elementary School Final Years understand the need / importance of the educational accompaniment of the autistic student with specialized educational assistance. The research problem revolved around how the teachers of the Elementary School Final Years understand the need / importance of the educational accompaniment of the autistic student with the Specialized Educational Service? The justification of the dissertation is to present the educational difficulties faced by teachers to work with an autistic child in the school context, being more and more worrying, for the reason that most of the teachers of the Elementary School Final Years do not feel prepared to receive these students in their classrooms, and for this support the Ministry of Education (MEC) created the multifunctional resource rooms, which are physical spaces (rooms) equipped within public schools so that Specialized Educational Assistance (AEE) is performed, all children with disabilities can be accompanied by teachers in the area of Special Education who attend during the school shift. The general objective was to report how the teachers of the Elementary School Final Years, of the State School of Elementary and High School "Maringá" understand the special education and the importance of the educational accompaniment of the autistic student with the Specialized Educational Service (AEE). The final result of the research was the development of an educational product that was a practical guide, aimed at elementary school teachers Anos Finais, containing guidelines for activities to serve the autistic student from the state education network - ES. The methodology adopted will be the qualitative bibliography and case study with research by several authors who have dedicated a good part of their lives studying inclusion in society, in the private and school life of children with disabilities. It was noticeable that some teachers lack knowledge about the cognitive development of students with ASD, as they do not seek training, considering it is the government's obligation to offer this service to education professionals. The lack of reading about the disorder and the function of the ESA was also evident, making it clear that it is necessary for the school to take the topic for discussion.

Keywords: Inclusive and Special Education. Autism. Elementary School Final Years.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 AUTISMO: DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO.....	13
2.1.1 O aluno autista e a sua convivência no cotidiano escolar	17
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO.....	21
2.2.1 Educação Especial no Brasil.....	21
2.2.2 A inclusão escolar no Brasil	31
2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM PROCESSO HISTÓRICO	36
3 METODOLOGIA	39
3.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES	39
3.2 A ESCOLA PESQUISADA	40
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
3.4 TIPOS DE PESQUISA	43
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	46
4.1 PRODUTO EDUCACIONAL.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	62
ANEXOS	65
APÊNDICE.....	71

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autismo (TEA) reúne desordens do desenvolvimento neurológico presentes desde o nascimento ou começo da infância.

Não tem como se falar em autismo infantil sem fazer referências aos pioneiros Leo Kanner e Hans Asperger que, de forma isolada, publicaram os primeiros trabalhos sobre este transtorno.

Em 1943, o médico e pesquisador austríaco, Leo Kanner descreveu o quadro do TEA pela primeira vez, “[...] apontando os sintomas de dificuldade de socialização e comunicação, assim como disfunções sensoriais e motores” (LOPES, 2019, p. 10). Este padrão abrangia muitos aspectos distintos, mas segundo Kanner (apud MACHADO, 2020, p. 7),

[...] os mais importantes eram os seguintes: falta de contato emocional com as outras pessoas; ausência de fala ou formas peculiares, idiossincráticas de falar que não parecem adequadas à conversação; fascinação por objetos e destreza no manuseio deles; ansioso e obsessivo desejo de preservar a imutabilidade do ambiente e/ou rotinas familiares; evidências de inteligência potencialmente boa segundo a aparência facial; feitos de memória ou habilidades de realizar tarefas envolvendo encaixe e montagens, tais como jogos de encaixe e quebra-cabeça.

A conceituação de autismo infantil cresceu desde a proposta de Síndrome de Kanner, nos anos de 1950, até o conhecimento de síndrome autística, nos anos de 1990. Nesta época surgiram muitos esclarecimentos, justificativas e teorias para se entender as várias questões fundamentais que foram erguidas, porém poucas foram categoricamente respondidas.

Um dos questionamentos está relacionado à classificação do autismo infantil que não está mais incluído entre as psicoses para, a partir dos anos de 1980, ser olhado como um distúrbio global do desenvolvimento. Outro questionamento que está longe de ser respondido, mesmo com os avanços dos estudos, é o fato de que o Autismo não é doença e nem distúrbio, é um transtorno que está classificado em 3 níveis: leve, moderado e severo.

A elaboração do trabalho permitirá constatar como o atendimento a essas crianças na escola pesquisada em Serra – ES está sendo realizado. Sabe-se que a função do professor de um aluno autista é igual ao de um intérprete transcultural: uma pessoa que compreende ambas as culturas e é capaz de explicar as perspectivas e metodologias compreendendo muito bem a sua cultura, seus aspectos positivos e os déficits anexos a esta.

É necessário o apoio da família que costuma se omitir em relação à deficiência apresentada, pois têm que conviver com o medo do desconhecido, porém as propostas educacionais e a legislação que permeiam o nosso país, estão impedindo que as famílias se omitam e se esquivem de levar essas crianças para o convívio social e escolar, não podendo segregá-las em casa.

A justificativa da dissertação perpassa por apresentar as dificuldades educacionais enfrentadas por professores para atuar com uma criança autista no contexto escolar sendo cada vez mais preocupante, pelo motivo de que a maioria dos docentes do Ensino Fundamental Anos Finais não se sentem preparados para receber esses alunos em suas salas de aula, e para este apoio o Ministério de Educação (MEC) criou as salas de recursos multifuncionais, que são espaços físicos (salas) equipados dentro das escolas públicas para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja realizado, de forma que todas as crianças que apresentam alguma dificuldades educativas especiais possam ser acompanhadas por professores da área da Educação Especial que realizam atendimento no contra turno escolar.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, Diretrizes, 2020).

Cabe à gestão escolar administrar este espaço junto com o professor que deve ter formação nível superior e conhecimentos na área da Educação Especial com cursos de aperfeiçoamento e de especialização.

Diante do exposto, houve uma inquietação quanto às práticas realizadas nas

escolas para atender a criança, aqui como foco, autista, na sala de aula do Ensino Fundamental Séries Finais, surgindo a seguinte indagação para o problema de pesquisa: Como os professores do Ensino Fundamental Anos Finais compreendem a necessidade/importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao Atendimento Educacional Especializado?

Com relação aos objetivos, apresentamos como Objetivo Geral, relatar como os professores do Ensino Fundamental Anos Finais, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Maringá” compreendem a educação especial e a importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como Objetivos Específicos tem-se:

- Descrever a percepção dos professores do Ensino Fundamental Anos Finais sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA;
- Esclarecer o TEACCH e o ABA;
- Apresentar os conceitos do autismo dividido em três níveis: leve, moderado e severo;
- Produzir um guia prático, destinado aos professores do Ensino Fundamental Anos Finais, contendo orientações para atender ao aluno autista da rede estadual de educação – ES, tendo em vista que o presente trabalho investiga o processo de ensino e aprendizagem e o processo de inclusão do estudante com autismo no ensino fundamental.

Antes de iniciada a pesquisa o projeto foi submetido e posteriormente aprovado pelo comitê de ética através do ofício CAEE: 36949820.2.0000.8207.

A metodologia do trabalho prepassa pela leitura de textos extraídos de autores que dedicou boa parte de suas vidas a estudar a aceitação na sociedade e a vida dessas crianças com dificuldades educativas especiais. A investigação foi realizada por meio da pesquisa de campo que tem como objetivo explicar como ocorre o fenômeno da Educação Especial na sala de aula.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O capítulo 2 abordará a fundamentação teórica relatando o contexto do autista e do espectro autista, diagnóstico e o quadro clínico. O texto está amparado nos autores Campos e Lopes (2019), e Machado (2020). Também foi realizado um levantamento histórico resgatando a Educação Especial e a inclusão escolar, trazendo estudos de Mazotta (2017).

No capítulo 3 foi abordado a metodologia, apresentando o lócus da pesquisa que foi realizada na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Maringá”, localizada no município de Serra – ES. Atende nos três turnos matutino (Ensino Fundamental Séries Finais), vespertino (Ensino Fundamental Séries Iniciais) e noturno (EJA). A unidade escolar atende sete alunos com laudo médico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A dissertação teve como sujeito da pesquisa um aluno autista e professores. O tipo da pesquisa foi a bibliográfica com pesquisa de campo adotando os autores Vergara (2014), Gil (2014) e Yin (2014). A pesquisa foi realizada com um questionário elaborado pelo App Google Forms.

O capítulo 4 traz a apresentação dos dados, análise dos resultados e o Produto Educacional, seguido das considerações finais e das referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AUTISMO: DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

O autismo é um transtorno de desenvolvimento “[...] que causa comprometimento persistente de funções como sociabilidade, comunicação, linguagem e coordenação motora, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (CAMPOS; LOPES, 2019, p. 11). São características que se apresentam desde a infância e dependem do ambiente e circunstâncias específicas.

O autismo é encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Em cada 5 (cinco) crianças diagnosticadas com autismo, tem apenas 1 (uma) menina e 4 (quatro) meninos e, por este motivo, a cor prevaiente é o azul para simbolizar o TEA. Apesar do levantamento de algumas hipóteses, ainda não há pesquisas concretas que expliquem esse predomínio no sexo masculino. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar o transtorno.

Assim como o Manual de Diagnósticos e Estatísticas dos Transtornos Mentais (DSM-V), a nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11, que entrará em vigor em 2022, une os transtornos do espectro num só diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista. As subdivisões passarão a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde (SANTOS, 2020, p. 2). De acordo com Machado (2020, p. 7),

[...] A palavra autismo pode ser pertinente a várias síndromes. Os sintomas variam amplamente, o que explica por que atualmente refere-se ao autismo como um “Contínuo Autístico”; o autismo manifesta-se de diferentes formas, variando do mais alto ao mais leve comprometimento, e dentro desse espectro o transtorno, que pode ser diagnosticado como autismo, pode também receber diversos outros nomes, concomitantemente.

No ano de 2013, foi publicada a quinta edição do manual da DSM-5 que apresentou uma nova classificação dos Transtornos do Desenvolvimento. Nesta nova versão

criaram a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), que engloba a Síndrome de Asperger e o autismo em um mesmo diagnóstico. O que era conhecido como duas desordens separadas, hoje pertence a mesma condição. Os critérios para o diagnóstico do TEA se dividem em dois: déficit na reciprocidade socioemocional (comunicação não verbal ou na interação social) e a presença de comportamentos restritos ou repetitivos. O que os diferencia é o grau dentro do espectro autista, o que é possível, pois algumas pessoas com TEA possuem pequenas dificuldades de socialização até indivíduos com afastamento social, deficiência intelectual e dependência de cuidados ao longo da vida.

Para a interação desse indivíduo, a vida escolar é muito importante, pois quando a inicia, experimenta vários sentimentos e ao adentrar neste novo ambiente, passa por diversas etapas de aprendizado e quando olha, toca, cheira, sente e tem contato com outras crianças ou adultos observa, evolui, cria e fantasia descobrindo assim o seu “eu”, pois quando a criança brinca ela está construindo e aprendendo a dominar as suas angústias e assimilar os conteúdos adequando-os a sua realidade.

O convívio entre as crianças oferece condições para o desenvolvimento mental e juntas elas aprendem, ensinam e questionam por meio de seus comportamentos, sendo a escola e o convívio social, importantes e decisivos para que a criança possa interagir e internalizar os conhecimentos.

As peculiaridades a serem relatadas, fundamentadas principalmente no DSM IV e CID-10, não são específicas do autismo. Muitas especificidades observadas no autismo são notadas também em outros transtornos do desenvolvimento, tais como deficiência mental, transtornos de aprendizagem e transtornos da linguagem. Algumas são observadas em certas situações psiquiátricas, tais como o transtorno obsessivo-compulsivo e a personalidade esquizoide. Muitas destas são comumente observadas em crianças com desenvolvimento normal ou adulto. O que diferencia é que ocorrem em deficiências funcionais expressivas. Para Mesibov e Shea (2020, p. 18) “[...] o autismo é um composto de déficits, não uma característica isolada”.

De acordo com Machado (2020, p. 8) “[...] o autismo é um distúrbio de desenvolvimento marcado por problemas e anormalidades em diversas áreas:

habilidades de comunicação, relacionamento social, funcionamento cognitivo, processamento sensorial e comportamento”.

Em torno de 10 a 15% das pessoas com autismo a inteligência está na média ou acima; 25 a 35% funciona a níveis aproximados a leve, enquanto o restante é portador de deficiência mental entre atenuada e profunda.

A faixa de QIs localizados na população de indivíduos com diagnóstico de autismo é muito ampla. Outra fonte de grande variação é a diversidade de habilidades encontradas a nível individual. Grande parte das pessoas com autismo normalmente apresenta um padrão de intensa ou significativa importância em alguns aspectos da memória, percepção visual ou talentos separados (ex. desenho, música).

Os objetivos educacionais são planejados para desenvolver habilidades úteis e significativas para a vida adulta. Habilidades e comportamentos não são definidos como objetivos por si mesmos, ou seja, sem que tenham uma finalidade, mas sim pela sua utilidade funcional para o futuro do indivíduo. Mesmo no caso de crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) tenta-se ensinar habilidades de base para obtenção do máximo de independência possível nas áreas de autocuidado, lazer e interesses recreacionais e de vida comunitária. Desta forma, concentra-se o dia-a-dia educacional em eventos muito concretos: usar o banheiro, colocar os sapatos, pedir ajuda ou algo para beber, selecionar, preparar e colar materiais, limpar mesas, ligar o aparelho de som, montar um quebra-cabeças, ir até um restaurante, ir de ônibus até a natação, e assim por diante.

O autismo é classificado em três níveis: leve, moderado e severo. Embora seja mais presente em meninos do que meninas, não há diferenças no seu diagnóstico.

- Nível leve: é caracterizado como aquele em que o comprometimento e a necessidade de apoio são reduzidos. Isso não significa que o indivíduo não precisa de tratamento, pois as dificuldades podem causar diversas outras complicações, como ansiedade e depressão. Nesse agrupamento, a interação social é o aspecto mais afetado na vida do autista.

Características das crianças no nível leve é ausência de interesse em começar interações sociais, assim como dificuldade nas interações e em se concentrar, tentativas mal sucedidas de fazer amigos, resistência às alterações na rotina, problemas com organização e planejamento.

- Nível moderado: os prejuízos sociais causados pela falta de interação com outras pessoas se mostram mais latentes, e o autista, durante os raros diálogos que estabelece, emite respostas curtas e, na maioria das vezes, atípicas, piorando a comunicação social. Pode apresentar ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da mesma, fala repetitiva (ecolalia) até linguagem explicitamente literal ou afetada (sem melodia e entonação).

As crianças do nível moderado apresentam prejuízos intensos na capacidade social verbal e não verbal, dificuldade significativa para lidar com mudanças, sofrimento para mudar o foco para outra ação, pouca resposta (verbal ou não-verbal) quando há interação de outros e crises nervosas mais intensas, que podem chegar à agressão pessoal ou a outros.

- Nível severo: o indivíduo apresenta dependência completa de seus pais ou responsáveis, já que as dificuldades vão além dos quesitos sociais e comportamentais, atingindo também as habilidades motoras e de comunicação de forma mais severa. Há grande dificuldade de se comunicar, sendo que muitas vezes pode não conseguir aprender a falar.

Neste nível há uma dificuldade severa em se comunicar, as habilidades são afetadas para a comunicação não oral (como a escrita), as respostas são curtas e atípicas, são muito irritáveis, principalmente diante de adversidades e possuem inflexibilidade de foco e comportamento.

O tratamento do autista requer um atendimento multidisciplinar devido aos diferentes comportamentos que apresentam conforme o ambiente em que esteja. As terapias auxiliam bastante no tratamento, destacando a ABA, termo americano que traduzido significa “Análise de Comportamento Aplicada”.

2.1.1 O aluno autista e a sua convivência no cotidiano escolar

A escolarização do aluno com autismo inicia quando ele adentra nesse novo ambiente onde experimenta vários sentimentos, perpassando por várias etapas em sua vida acadêmica.

O convívio entre outras crianças proporciona condições para o desenvolvimento mental e juntas elas aprendem, ensinam e questionam por meio de seus comportamentos, realizando a interação com os colegas e os adultos do ambiente escolar. É por meio dessa interação que o sujeito constrói a sua autonomia e a socialização, que depende dos vínculos pré-estabelecidos nos primeiros dias de aula.

É na escola que o indivíduo autista compreende os limites e regras da boa convivência para que possa interiorizar os valores necessários à participação de um novo grupo, no qual ele faz parte, e à medida que interage com as outras, e com o meio, vai construindo conhecimentos acerca de si mesma e dos que estão a sua volta.

De acordo com Campos (2019, p. 66), “[...] independentemente do comprometimento intelectual e/ou social que o indivíduo tenha, o procedimento padrão é sempre efetuar a matrícula dele em uma rede pública ou privada”.

A escola, depois da família, é o segundo ambiente que mais proporciona interação social para qualquer criança. Para o indivíduo com autismo, a frequência à escola pode ser ainda mais importante ao estimular o contato com outras pessoas e lugares, ofertando diferentes oportunidades durante o seu desenvolvimento, assim como ensinando a autonomia.

A autonomia não significa dar licença às crianças para fazer tudo o que querem nem do professor abandonar o comando. Muito pelo contrário, significa aprender o autocontrole, a controlar e dirigir o “eu” de forma eficiente e responsável. Nesta interação e busca do conhecimento, é necessário que haja uma relação educativa, cujo processo de interação educador-educando, principalmente com as crianças

autistas, pois transtorno leva a criança ao isolamento, fazendo-se necessário que haja respeito às diferenças individuais no desenvolvimento intelectual.

Quando os conflitos surgem ajudam a firmar a individualidade da criança e a adquirir autonomia e responsabilidade, estabelecendo-se socialmente com os outros. Dessa forma, as diferenças vão sendo trabalhadas de forma dinâmica, onde a criança vai adquirindo confiança e liberdade de poder expressar seus desejos e opiniões com relação a sua aprendizagem e seus relacionamentos sociais.

Diante das dificuldades para ensinar a criança com TEA, foram criados dois métodos com objetivos educacionais para desenvolver habilidades úteis e significativas para a vida adulta nas crianças autistas como o TEACCH e o ABA. Não se define habilidades e comportamentos por si mesmos, ou seja, sem que se tenha um fim, mas pela sua importância funcional para o futuro da criança. Mesmo sendo crianças muito pequenas, deve-se tentar lhes ensinar habilidades de base para se obter o máximo de independência possível nas áreas de autocuidado, lazer e interesses recreativos e de vida social.

O TEACCH é mais amplo. É um tratamento que abrange a área educacional e clínica. De acordo com Kwee (2019, p. 33),

TEACCH significa *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*. O TEACCH, ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação é um programa que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico, em uma prática com abordagem psicoeducativa, tornando-o por definição, um programa transdisciplinar.

Criado em 1966, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Shopler e colaboradores, por meio de um projeto de pesquisa que procurou questionar a prática clínica daquela época, na sociedade americana, em que se acreditava que o Autismo tinha uma causa emocional e deveria ser tratado através dos princípios da psicanálise.

O projeto abarcava fundamentalmente a observação, aprofundava e detalhava as condutas das crianças autistas em distintos *settings* e frente a distintos estímulos e sugeriam a participação dos pais como dados importantes de ajuda em todo o processo.

De acordo com Leon (apud KWEE, 2019, p. 34),

O Programa TEACCH começou como um projeto de pesquisa evoluiu graças a seus resultados empíricos e atualmente, a Divisão TEACCH é responsável por todo o setor de educação e saúde pública do Estado da Carolina do Norte, abrangendo as áreas de construção e desenvolvimento de instrumentos de avaliação diagnóstica e psicoeducacional, treinamento de profissionais, orientação a pais, além da criação de locais de atendimentos, escolas, residências assistidas e programas de acompanhamento profissional.

Suas bases teóricas são a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. A valorização das definições das condutas, a aplicação de programas passo a passo e a utilização de reforçadores, destacam as características comportamentais. Por conseguinte, foi na psicolinguística que se procurou as estratégias para equilibrar os déficits comunicativos deste transtorno, como o emprego de recursos visuais, favorecendo interação entre pensamento e linguagem, para aumentar as capacidades de entendimento, onde a imagem visual é promotora da comunicação. Assim, a teoria comportamental e a psicolinguística, bases epistemológicas do TEACCH, concorrem para uma prática funcional e pragmática. Além disso, a compreensão da condição neurobiológica do transtorno é essencial neste modelo.

A informação visual é um recurso que deve ser inserido a todas as atividades, porque muitos alunos com autismo são incapazes de assinalar quanto tempo uma atividade vai continuar sendo uma das suas dificuldades, diminuir o significado de eventos. Isto pode lhes ser aflitivo.

Outra técnica educacional aplicada na vida escolar é o ensino de rotinas com flexibilidade agrupada. Há três motivos primários para tal. Primeiro, as rotinas oferecem ao aluno a capacidade para compreender e presumir a ordem dos eventos à sua volta, o que, de uma maneira ampla, reduz a agitação e auxilia o desenvolvimento da habilidade. Em segundo lugar, se o professor não promove rotinas, o aluno com muita frequência irá desenvolver a sua própria rotina, que pode ser menos adequada ou aceitável. Conforme relata Vatauvuk (2019) “[...] as rotinas, tais como “pendurar o agasalho”, “ligar o aparelho de som” ou “guardar as colheres (com supervisão) e depois ir para a área de brincar”, podem favorecer a diminuir as rotinas alternativas indesejáveis”. Em terceiro lugar, o aprendizado das rotinas tem

que ser flexível, sendo este aprendizado uma cultura brasileira. Uma ação que deve ser ensinada de forma suave, gentil e com uso de materiais identificadores. A forma estrutural deste trabalho deve se manter previsível, porém o professor deve variar a maneira como a criança será inserida neste aprendizado, levando-o a ter concentração na estrutura ao invés dos detalhes.

O ABA (*Applied Behavior Analysis*) ou Análise do Comportamento Aplicado é uma abordagem psicológica adotada para compreender e analisar o comportamento e está sendo adotada com bastante intensidade no tratamento com o autista. São técnicas de mudança comportamental que tem se revelado bastante eficaz, especialmente nos casos mais graves de autismo. O tratamento envolve um processo amplo e bem estruturado de ensino-aprendizagem ou reaprendizagem.

Por meio do ABA, o trabalho objetiva a integração da criança na comunidade na qual ela está inserida, realizando uma intervenção planejada e executada com muito cuidado, abrangendo as atividades das crianças em todos os ambientes que ela frequenta como a escola, a casa, o lazer, etc. É um tratamento que tem mais sucesso se for acompanhado por um profissional capacitado, cuja comunicação entre profissionais permite um conhecimento mais amplo das habilidades da criança.

Junto a este tratamento, os pais e os profissionais que participam do dia a dia da criança autista, devem obter um treinamento em análise do comportamento, de forma que se tornem hábeis na produção e manutenção de comportamentos apropriados e nas técnicas para reduzir a frequência dos comportamentos impróprios, além de se tornarem aptos a avaliar o desenvolvimento da criança passo a passo. Se a criança estiver frequentando a escola, deve-se acompanhar seu comportamento no ambiente escolar, favorecendo modificações mais rápidas.

O ABA é um método que atua também para reduzir os comportamentos estereotipados, agressividade entre outros comportamentos inadequados, podendo ser suprido por novos comportamentos que sejam mais aceitáveis, servindo para os mesmos propósitos, porém, de maneira mais eficaz.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

2.2.1 A Educação Especial no Brasil

A partir do século XVI ao XIX, as pessoas com deficiências físicas e mentais permaneciam isoladas do resto da sociedade, mas em abrigos, conventos e albergues. Cria-se então, o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas todas as empresas dessa época não se adaptam as prisões sem atendimento especializado nem programas para crianças.

No século XX, os portadores de deficiências passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de inserção na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira direção política desse novo olhar, surge em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 19 que diz que: “Todo ser humano tem direito à educação”.

Ao considerar os caminhos da Educação Especial no Brasil, pode-se verificar que o caráter assistencialista segundo Mazotta (2017, p. 41),

[...] perpassa toda a história da Educação Especial no Brasil. Inicialmente as instituições ofereciam um atendimento médico e sanitário sem condições, às pessoas portadoras de deficiência mental para que elas pudessem exercer sua cidadania. Estas pessoas eram afastadas da família e retiradas do convívio social. Observa-se que tal fato repercute negativamente e até hoje a imagem de que essas pessoas são incapazes, ineficientes, improdutivas persistem. Isso aumentou o preconceito que a sociedade tem em relação aos portadores de deficiência mental.

A partir do ano de 1930, várias instituições surgiram pelo Brasil como, por exemplo, em 1932 a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais tendo como fundadora a Sra. Helena Antipoff e a quase totalidade dessas instituições eram ligadas a ordem religiosas e cobria-se de caráter filantrópico-assistencialista, colaborando dessa forma para que a deficiência recebesse a caridade pública.

Em meio a essas circunstâncias a ação do Estado em relação à Educação Especial ainda que não alcançasse a quantidade de acolhimentos das entidades privadas e se limitasse basicamente à deficiência mental foi sistematizando e se organizando

por meio das normas e da concentração do atendimento por parte dos órgãos públicos com a atribuição de organizar a assistência médico-pedagógico à clientela em questão e o aperfeiçoamento de técnicos especializados no seu ensino.

A revisão da história da Educação Especial no Brasil indica que a partir de 1945 - Período Pós-Guerra inicia-se no Brasil o processo de internacionalização da economia, a influência da invasão cultural e econômica norte-americana e o agravamento da pobreza da população. Em meio a este quadro aparece impregnado nos debates educacionais a ideia simples que procurava explicar as diferenças entre a educação existente e um modelo a ser atingido tendo como referência às experiências dos países mais avançados como exemplo os EUA (MAZOTTA, 2017, p. 54),

Durante a década de 1950, ocorreu uma grande expansão no número de instituições de ensino especial para portadores de deficiência mental, conforme os dados encontrados, em que 77% dos estabelecimentos eram públicos e em escolas regulares. Em função da “provável” omissão governamental quanto ao atendimento dos casos mais graves de deficiência mental, começa a se fortalecer neste período, a iniciativa privada em sua maioria com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos.

Em síntese a partir deste período, tem-se por um lado à implantação das classes especiais nas escolas regulares públicas para portadores de deficiência mental de graus leves socialmente construídas, por outro as escolas especiais de âmbito privado, para os casos mais graves.

No final da década do ano de 1960 havia mais de 800 instituições de ensino especial para portadores de deficiência mental, o que representa basicamente quatro vezes mais do que a quantidade deparada no início deste ano. A rede de serviços era essencialmente composta por classes especiais nas escolas regulares sendo 74% em grande parte em escolas estaduais. As instituições especializadas formavam cerca de um quarto (26%) dos serviços, e eram essencialmente (80%), de natureza privada (MAZOTTA, 2017, p. 54).

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP junto ao Ministério da Educação, que irá se constituir no primeiro órgão oficial para definir a política de educação especial. No final do ano de 1970, são implantadas as primeiras formações para professores na área de educação especial ao nível de Ensino Superior.

A criação do Cenesp extinguiu as Campanhas Nacionais, para a educação dos cegos, para a educação e reabilitação de deficientes mentais. A finalidade deste Centro é planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período da Pré Escola, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais, no superior e na EJA para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZOTTA, 2017, p. 56).

No ano de 1985, surgiu um novo órgão, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), a princípio foi atrelado ao Gabinete Civil da Presidência da República. Após transitar por vários ministérios, a partir de 1995, a Corde se ancora no Ministério da Justiça. No ano de 1986, o Cenesp foi transformado em Secretaria de Educação Especial (Sespe), integrando a estrutura básica do MEC.

De 1981 a 1988, Mazotta (2017, p. 196) relata que houve um crescimento no número de alunos atendidos em regime segregado e uma diminuição do número de alunos em regime integrado, quando houve em 1988 a Convenção Mundial sobre os Direitos das Crianças. Em 1990, em Jontien na Tailândia, houve a Conferência Mundial da Educação para Todos, que resultou na Declaração Mundial de Educação para todos com o objetivo de debater as necessidades de aprendizagem da população mundial.

Mazotta (2017, p. 200) concluiu que até 1990, as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à Educação Especial do MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino.

Somente a partir de 1994, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial sobre

Necessidades Educacionais Especiais, acesso e qualidade que objetivou debater a política mundial para as crianças com deficiência, é que a inclusão ganha sustentação, força, política e visibilidade. Foi nesta conferência que surgiu o documento norteador denominado Declaração de Salamanca, que postulou o princípio da escola inclusiva, em que todos os estudantes devem aprender juntos, independente das diferenças.

A partir da Declaração de Salamanca e de outros documentos nacionais e internacionais, e após oito anos de discussão no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 introduziu o termo “necessidades educativas especiais” afirmando a prioridade da matrícula desses estudantes no ensino regular em relação às escolas especiais e a importância do financiamento das escolas públicas. Na ocasião, o texto original mencionava, no Art. 58:

Art. 58. 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, LDBEN, 2020).

Em 1999, o Ministério da Justiça criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – Conade, por meio do Decreto n. 3.076, que tinha como objetivo zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para a Integração das pessoas com deficiência, acompanhando, planejando e executando as políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana, entre outras, relativas às pessoas com deficiências.

Em 2001, a legislação passa a atuar com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Artigo 2º determinando que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, MEC/SEESP, 2001), e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001, destacou que o principal avanço que a década da educação deveria produzir seria “[...] a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento

à diversidade humana”.

A partir de 2003, a cada ano foi sendo implementado novas mudanças para o Programa de Educação Inclusiva pelo MEC, objetivando dar apoio a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusos, tendo um documento publicado pelo Ministério Público Federal, de acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, objetivando disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Foi criado o Decreto n. 5.296/04 que regulamentou as Leis n. 10.048/00 e n. 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2005, foi criado o Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, visando o acesso dos alunos surdos. A lei dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No ano de 2006, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelecendo que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Em 2007, foi realizado o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que teve como eixo a formação de professores para a Educação Especial, a implantação da sala de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Neste mesmo ano foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada por um Grupo de Trabalho nomeado por uma Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007.

Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que:

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso com participação e aprendizagem no ensino comum (BRASIL, MEC, 2001, p.16).

Falar em Educação Especial no Brasil, significa também, compreender a origem e funcionamento das instituições que atendem a clientela em questão. Dentre as instituições de ensino especial mais importante no Brasil, destacam-se as Associações de Pais e Amigos do Excepcional, mais habitualmente conhecida como APAE.

Educação Especial é um termo determinado para a educação direcionada aos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades. É considerado pela Constituição Brasileira como parte insuperável do direito à educação. A posição da UNESCO avalia a educação especial como uma forma excepcional de uma educação em geral que deve contribuir para a integração na sociedade dos portadores de deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 2020) em seu Art. 54 afirma que “É dever do Estado assegurar as crianças e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

Segundo a LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, LDBEN, 2020), em seu Artigo 58 “[...] entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

Em suma a Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educacionais especiais, condutas típicas ou altas habilidades e que envolve os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Baseia-se em referenciais teóricos e práticos ajustados com as necessidades específicas de seu alunado.

Entende-se por educação especial, como modalidade de educação escolar

conforme especificado na LDBEN n. 9394/96, no recente Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, artigo 24, § 1º. Afirma Mazotta (2017, p. 40) que:

(...) entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica assegurando um conjunto de recursos e serviços para crianças especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir os serviços para crianças comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

A Educação Especial, portanto, faz parte dos diferentes níveis da educação escolar básica abarcando Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Indígena e Quilombolas. A adequação curricular pressupõe um atendimento adequado para as necessidades particulares de aprendizagem dos alunos, considerando as capacidades intelectuais, os conhecimentos, interesses e motivações dos alunos.

Tal compreensão permite entender a Educação Especial numa perspectiva de inserção social ampla historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitadas como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto, de uma educação escolar que em suas especificidades e em todos os momentos deve estar voltada para a prática da cidadania em uma instituição escolar dinâmica que valorize e respeite as diferenças dos alunos. O aluno é sujeito em seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir a sua própria cultura (MAZOTTA, 2017, p. 40).

De acordo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2020), a Resolução n. 2 (BRASIL, 2020) que “[...] reitera a lei de 1966 quanto à conceituação da Educação Especial no seu artigo 5º, como modalidade de educação escolar e acrescenta a definição que deve assegurar “recursos e serviços educacionais especiais” (VICTOR, DRAGO, CHICON, 2013, p. 25):

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a). Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2020).

O documento do PNEE/20 caracteriza a Educação Especial, no Art. 2º § I como:

I - Educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, PNEE, 2020)

“Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar” (VICTOR, DRAGO, CHICON, 2013, p. 18). Desde 1988 que a conceituação do público alvo vem sendo modificada. Em 2008, a PNEE (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), delimitou a conceituação do público-alvo em:

[...] alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidade/superdotação e transtornos funcionais específicos e acrescenta a seguinte observação: “as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (VICTOR, DRAGO, CHICON, 2013, p. 23).

Uma política de educação que pretende conter respostas às demandas sociais e que tenha capacidade de atingir o seu objetivo real, em outras palavras, que seja responsiva e tenha efetividade, respectivamente, deve explicitar, por meio de documentação legal ou de orientação às escolas, para quais alunos está assegurado o direito ao atendimento educacional especializado. Para estes casos são indicadas a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender.

Esses alunos são conhecidos da escola pelas várias repetições de uma série escolar e que muitas vezes são até expulsos ou evadem passando a serem rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

O modelo educacional brasileiro tradicional já pode ser considerado ultrapassado visto que a atual organização educacional nos permite que a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual seja um novo desafio dentro de um sistema com normas antigas (MANTOAN, 2015, p. 28).

A intenção é uma proposta de ensino voltada para a formação do cidadão eliminando por completo a discriminação e o preconceito, e poder valorizar as diferenças. É claro que polêmicas vão acontecer, pois muitos professores vão perceber que não estão preparados para enfrentar esta nova fase no ensino. Mas para que isso aconteça na prática e não fique só no papel é preciso que os pais de alunos exijam que a escola dê o melhor para seus filhos considerados “anormais” ou não, que as diferenças sejam valorizadas e que haja na escola um espaço para o diálogo, a cooperação, a solidariedade, a criatividade e a crítica.

E só se terá esse sucesso na prática deste processo dentro da educação, se o professor tiver uma postura adequada que possa reconhecer e valorizar as diferenças e na medida em que a integração destas crianças fica mais evidente as discussões sobre este assunto aumentam consideravelmente (MANTOAN, 2015, p. 29).

A Declaração dos Direitos Humanos (1990) garante o direito de todos a educação pública e gratuita garantindo também para a criança com deficiência mental os mesmos direitos e acesso a uma educação de qualidade. A ação educacional neste contexto tem o papel de proporcionar a criança o desenvolvimento de seus potenciais, garantindo-lhe a inserção em uma sociedade sem preconceitos e discriminações.

Na década de 60, o movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, determinou novos caminhos para as relações entre sociedade e pessoas com deficiência, surgindo assim os meios de comunicação eletrônica que permitiram uma grande expectativa de vida, e desenvolvimento de pessoas que apresentavam o quadro de deficiência. No que diz respeito às políticas públicas adotadas no Brasil, houve uma grande “[...] transformação nos sistemas educacionais de forma a

garantir a escolaridade básica aos cidadãos sempre atendendo a necessidade de aprendizagem de cada um” (MACHADO, 2020, p. 43).

Segundo Prieto (citado por VICTOR, DRAGO, CHICON, 2013, p. 18),

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

A inclusão das crianças com dificuldades educativas especiais movimenta as associações que buscam ofertar a seus filhos no sistema educacional e na sociedade, aceitação e um atendimento diferenciado, observando suas especificidades. Entretanto encontram barreiras no sistema educacional devido ausência ou despreparo da maioria dos professores do ensino regular.

O atual sistema de ensino mostra-se ultrapassado permitindo a divisão de alunos em normais e com dificuldades educativas especiais, modelos de ensino em regular e especial, professores especialistas nesta e naquela manifestação de diferenças (BRASIL, ECRIAD, 2020).

No Brasil, as reformas e as políticas educacionais são inter-relacionadas com o contexto histórico, econômico, político e social pautadas na lógica do capital.

A Educação Especial no Brasil é marcada pela segregação, pelo assistencialismo e pela filantropia. Em 1960, a filantropia passa a ter um crescimento e fortalecimento das privadas devido o setor público da educação não atender a demanda da sociedade civil que clamava por uma mobilização na busca de escolas para os indivíduos com deficiência, o que ocasionou uma articulação maior entre o setor público e o privado e nas relações de parceria entre essas instituições filantrópicas e o Estado, que as financiava com recursos direcionados à assistência social, destituindo sua responsabilidade educacional (MENDES, 2020), o que constituiu a educação especial no campo da caridade e assistência, e não do direito. O processo

de organização e institucionalização da educação especial como modalidade de ensino inicia-se na década de 1970 ainda no viés assistencialista filantrópico.

A Educação Especial tem sido alvo da superação das ideias dessa concepção de ensino, entretanto muitos educadores convictos do papel ativo que esses sujeitos são capazes de desempenhar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento buscam em abordagens diferentes, elementos que os levem a refletir sobre o trabalho pedagógico compreendê-lo, avaliá-lo e reorganizá-lo.

2.2.2 A Inclusão Escolar no Brasil

Desde os tempos mais remotos, em diferentes momentos da história universal, tem-se a evidência de teorias e práticas segregada as, incluindo o acesso ao saber. “[...] Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se produziam e transmitiam conhecimentos” (FREITAS, citado por RODRIGUES, 2006, p.162). É importante que se priorize a valorização da dimensão humana de cada indivíduo, tendo seus direitos fundamentais e deveres garantidos.

“A inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola traz benefícios para todos e para que isto seja concretizado todas as crianças durante o seu período de amadurecimento precisam aprender juntas e umas com as outras”, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 45).

A inclusão de crianças com dificuldades educativas especiais já faz parte da realidade nas escolas públicas e privadas. As dificuldades são muitas para essas crianças e para os profissionais que trabalham com elas, porém há vários pretextos que evitam o progresso rumo à inclusão de todos os alunos na educação geral como a padronização dos programas de ensino, a avaliação e os métodos empregados para serem utilizados com crianças com dificuldades educativas especiais.

Ainda há muitas pessoas que pensam que a inclusão é um método, uma abordagem, ou algo diferente, ou ainda, um modo alternativo de lidar com a educação. Muitos educadores ainda buscam instruções para o processo da inclusão já que a inclusão envolve o acolhimento de todos os alunos.

O confronto entre o mundo real e o virtual, entre a produção de riquezas e sua distribuição, entre a qualidade de vida possível e os estreitos limites de sobrevivência tornam possível um questionamento da própria ideia de progresso que naturaliza a relação entre o progresso tecnológico e o progresso social.

O consentimento da ausência de alguns conhecimentos como a ignorância modifica o potencial criativo dos diversos saberes. Para Esteban (2013, p. 17),

[...] criar alternativas para o desenvolvimento da sociedade é urgente. Escutar as culturas silenciadas em nossa história é indispensável. [...] Encontrar trilhas apagadas pela imposição de uma lógica única é fundamental e fazer emergir as perspectivas abandonadas é essencial para refazer a vida e o presente tem as marcas do passado que precisam ser reinterpretados como sinais de possibilidade de luta e de transformação.

Este movimento é importante quando o cenário montado é um cenário de exclusão e este cenário evita que as várias vozes se manifestem e que muitos reconheçam a legitimidade da própria voz.

Esteban (2013, p. 17, 18) indica que “[...] a ignorância não é a realidade individual, no sentido a que nos referimos, é a definição da cultura de todo um grupo social como carente de saberes e valores”. E a identidade se constitui na tensão entre a subjetividade individual e a coletiva revelando o movimento dialógico de construção do indivíduo e da sociedade.

Na base teórica de Vygotsky há um redimensionamento da concepção de deficiência e inclusão educacional, o que revela que é na relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, fundamentalmente mediado por outro sujeito, encontra-se a gênese da construção do conhecimento (FREITAS, 2006, p. 163).

Concepção essa que revela a aprendizagem como o resultado das interações sociais possibilitando a ruptura dos pressupostos que idealizam os sujeitos com deficiência como pessoas incapazes de aprender em espaços não segregados (FREITAS, 2006, p. 163).

Entre a educação geral, a educação especial, e a proposta de educação para todos,

em suas diferentes dimensões quanto às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, é que se começa a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional do sujeito com deficiência seja implementado (FREITAS, 2006, p. 164). A definição de educação inclusiva caracterizada por Beyer (2006, citado por BAPTISTA, 2019, p. 73) como sendo:

[...] A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre as crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado.

Beyer (2006, citado por BAPTISTA, 2019, p. 73) chama a atenção para o objetivo do aprender na escola e não que ela seja um meio exclusivo para interagir. Compete a escola ter uma organização pautada no respeito à diferença, adequando sua proposta de ensino de forma que diferentes alunos se apropriem do conhecimento.

Outro fato muito importante é que já se percebe um aumento significativo nas matrículas dos sujeitos com deficiência, o que exige que o Sistema Escolar, deixe de criar entraves por parte das de forma que possa atender as diferenças, valorizando e potencializando suas habilidades.

Há na educação inclusiva uma nova maneira de ver o outro, de se ver e de ver a educação, de forma que sejam incluídos na sociedade com base no entendimento de que são capazes de conviver com meio e com o outro.

Freitas (2006, p. 167) descreve que: “[...] inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com deficiência buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”.

O principal motivo para uma escola ser inclusiva é que todos os alunos possam aprender juntos – independente das dificuldades ou da deficiência que e venha ter. Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, atualmente, o fator mais admirável na redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das

escolas em admitir um sistema educacional especial para todos os alunos. É neste contexto que as atuais políticas públicas de educação estão inseridas (FREITAS, 2006).

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por finalidade identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade com fins de eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

O documento explicita que as atividades realizadas no âmbito do AEE devem acontecer no contra turno e diferem daquelas desenvolvidas na sala regular. O AEE não é substitutivo à escolarização, conforme art. 2 da Resolução CNE/CEB n. 4 de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, RES. N.4, 2009).

O AEE é um espaço onde serão abordados os campos conceituais, os quais possibilitarão maior compreensão dos temas trabalhados em sala de aula, com a perspectiva de focar nas necessidades dos alunos. Os sistemas de ensino têm o compromisso de oferecer este atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, como indicado na Resolução n. 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, em seu parágrafo único:

[...] 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, RES. N. 4, 2009, p. 1).

Cabe destacar que, embora as atividades desenvolvidas no AEE sejam diferentes daquelas realizadas em salas de aula regular, elas devem acontecer à luz da proposta articulada de trabalho. Além disso, dentre os recursos de acessibilidade e estratégias previstas pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e pela Resolução CNE/CEB n. 04/2009 estão os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e as tecnologias assistivas.

Todos os sistemas de ensino municipal, estadual e federal devem organizar este tipo de atendimento, para atender a legislação que esclarece ser de caráter obrigatório à oferta aos alunos público-alvo da Educação Especial. Este atendimento por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. São atividades organizadas pelos professores de educação especial formados na área e, em outros casos, tendo especialização na área para atuar juntos a estes alunos.

Partindo da perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessário uma reflexão a respeito do atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial que estejam frequentando a escola regular e o currículo comum, buscando sempre suas necessidades, considerando que seu processo de ensino e aprendizagem é único e constituído de peculiaridades. No processo de inclusão, nenhum espaço é tão importante quanto a escola para realizar o trabalho em caráter social e de ensino.

De acordo com Ferreira, Lima e Garcia (2020, p. 49),

O ambiente escolar constitui-se um espaço privilegiado para a construção do saber historicamente constituído, ou seja, este lugar é fundamental para o desenvolvimento, como um todo, dos alunos, os quais participam deste contexto e para a pessoa com deficiência não poderia ser diferente. Portanto, a educação inclusiva fomenta o repensar das práticas na escola comum, por meio de ações que atendam as diferenças considerando também os distintos contextos, que este sujeito faz parte.

Considerando os desafios que a escola precisa viver com as crianças da Educação Especial, destaca-se a dificuldade da flexibilização quando tem que diversificar o currículo para trabalhar com alunos que não fazem parte do padrão determinado da normalidade.

A escola, ainda, se caracteriza como uma instituição estruturada para atender alunos que correspondem a um ideal padrão, e não para o sujeito singular que é seu aluno, ou seja, o aluno real heterogêneo; realiza sua atividade pedagógica a partir de um sistema organizado por um currículo inflexível; e seleciona os conteúdos de acordo com uma sequência rígida, com vistas a uma complexidade crescente, partindo de critérios padronizados de desenvolvimento psicológico baseado em etapas (FERREIRA, LIMA, GARCIA, 2020, p. 148).

Para Ferreira, Lima e Garcia (2020, p. 144), “[...] não é necessário que se tenha as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos”, mas é imprescindível que se viabilize diferentes estratégias e metodologias de ensino e avaliação, para oportunizar a aprendizagem com qualidade para todos os alunos.

Na perspectiva da inclusão, faz necessário reconhecer a diversidade respeitando as diferenças apresentadas pelos alunos com deficiências, mostrando que frequenta a escola para aprender e não apenas para interagir. Ferreira, Lima e Garcia (2020, p. 51) relatam que além dessa interação, “[...] é esta a educação que se quer, e se busca incessantemente todos os dias e que ainda se tem muito a superar até alcançá-la. Desta forma, se observa muitos aspectos relacionados à organização escolar perante a diferença”.

2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM PROCESSO HISTÓRICO

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Serra /ES, acontece no horário contrário ao turno de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, sendo realizado, na Unidade de Ensino de matrícula do Estudante ou na Unidade de Ensino com SRM mais próxima da residência do estudante, conforme orienta a Resolução CNE/CEB n. 04/2009 e a Resolução CMES n. 192/2014.

As referidas resoluções ressaltam ainda que esse atendimento pode ser realizado também em instituições conveniadas com o Poder Público e, no caso do município da Serra, com a Secretaria Municipal de Educação.

O AEE do município de Serra está estruturado por áreas de atuação, o que determina a forma de atuação dos professores de Educação Especial que trabalham na Rede Municipal. A organização prevista para esse atendimento, se baseia na especificidade de cada estudante da Educação Especial, tendo em vista que esse público possui uma ampla diversidade de características e, por consequência, de possibilidades de trabalho. Ressalta-se que de acordo com Inciso III do Art. 9º da Resolução CMES n. 193/2014, o AEE deve ter um atendimento mínimo de 2 horas semanais, devendo ser de 2 (duas) a 4 (quatro) vezes por semana.

As SRM da rede municipal de ensino de Serra são definidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do AEE, sendo um serviço de natureza pedagógica que complementa e/ou suplementa o atendimento educacional realizado em classes regulares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse atendimento deverá ser realizado por professores especializados.

O professor que atua no AEE é o professor de educação especial, que deve ter formação específica na área de atuação. O professor do AEE deve manter contato periódico com os professores da sala regular e os professores de educação especial que realizam o Trabalho Colaborativo. O trabalho que o professor realiza no AEE está pautado em ofertar novos caminhos para que o aluno público alvo da educação especial tenha suas diferenças respeitadas e valorizadas.

Ferreira, Lima e Garcia (2020, p. 49) relatam que “[...] a partir do atendimento, o professor de educação especial pode contribuir com observações e sugestões quanto ao trabalho realizado em sala de aula, para juntamente com o professor do ensino comum pensem em possibilidades de intervenção”. Este atendimento foi determinado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como:

[...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Convém ressaltar que a SRM não é um espaço de reforço pedagógico, de recuperação paralela ou de outra ação pedagógica que vise minimizar o índice de retenção escolar ou a defasagem idade-ano de estudantes não considerados público-alvo da Educação Especial.

Para que o aluno tenha atendimento na sala de recursos faz-se necessário que:

- Seja público-alvo da Educação Especial;
- Seja encaminhado pelo professor da sala regular, direção e equipe pedagógica da Unidade de Ensino, em parceria com o Setor de Educação Especial/SEDU/Serra;
- Apresente a ficha de acompanhamento (formulário encaminhado pela SEDU/Serra), e/ou relatório pedagógico, preenchidos por sua Unidade de Ensino de origem e, quando necessário, laudo médico.

O AEE poderá ser organizado de forma individual ou em pequenos grupos conforme os planos de ensino individualizados feitos pelo professor da SRM. Os atendimentos realizados em grupo deverão ser organizados por faixa etária e/ou conforme as necessidades pedagógicas. Esses se constituem em um conjunto de ações específicas, de forma a contribuir no desenvolvimento do estudante favorecendo a sua gradativa autonomia e independência.

A escolarização da criança com autismo, no estado do Espírito Santo tem se organizado diante da implementação das políticas de educação especial, entendida como “[...] a política educacional se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura” (AZEVEDO, 2008, p. 60), entendendo que é preciso apreender as inter-relações entre a educação e a sociedade, nos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos.

3 METODOLOGIA

3.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES

Para a pesquisa, foi adotada a metodologia bibliográfica qualitativa além do estudo de caso. Foram textos extraídos de autores que dedicaram boa parte de suas vidas a estudar a aceitação na sociedade e a vida dessas crianças com dificuldades educativas especiais.

A organização do trabalho na área da Educação Especial no município de Serra – ES teve início no ano de 1995 pela SEDU/Serra sendo parte integrante da rede regular do ensino, visando proporcionar atendimento aos estudantes com deficiência e condições para o seu desenvolvimento pleno.

A partir de 2002, a Rede Municipal da Serra adotou a proposta de fazer a inclusão dos alunos dessas classes especiais nas classes comuns. Em 2003, as classes especiais foram extintas, e ampliou-se o número de salas de recursos nas Unidades de Ensino, atendendo ao disposto na Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. E em 2003, iniciou-se a sala de recursos para atendimento aos estudantes com deficiência auditiva numa escola da rede, tornando-a referência em salas de recursos – Escola de Ensino Fundamental Professor Naly da Encarnação Miranda.

Ao final de 2007, a equipe da Coordenação da Educação Especial do município elaborou um documento para a Educação Especial que consistia em um Plano de Trabalho com metas a serem alcançadas, serviços oferecidos e formas de organização do trabalho.

Em 2010, foram abertas mais duas salas de recursos para estudantes com deficiência visual na Escola de Ensino Fundamental Professor Naly da Encarnação Miranda, e na Escola de Ensino Fundamental Professora Alba Lilia Castelo Miguel, além do funcionamento de trinta (30) salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais do

desenvolvimento. Ressalta-se que por meio da adesão ao Programa de Implantação da SRM do Ministério da Educação (MEC), a SEDU/Serra conseguiu implantar as referidas SRM.

Em 2012, iniciaram a contratação de tradutor intérprete e professores bilíngues para atender a demanda de estudantes com surdez. Neste mesmo ano, o município foi contemplado pelo MEC no Programa “Observatório Nacional de Educação Especial (ONESP)”, o qual ofereceu cursos de formação para professores de Educação Especial.

Em 22 de dezembro de 2014 foi aprovada a Resolução CMES n. 193/2014, sendo homologada em 14 de agosto de 2015, elaborada pelo Conselho Municipal de Educação, regulamentando a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino da Serra – ES. Essa Resolução foi a primeira normatização específica a tratar do atendimento da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino da Serra, constituindo-se um marco para o referido Sistema.

3.2 ESCOLA PESQUISADA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Maringá”, localizada na Rua: Dezessete s/nº - Maringá, Serra – ES – CEP 29.168-308. Telefones (27) 3033-5554/98899-2786/99688-5054, inscrita no CNPJ nº 034.964.16/0001-30, e-mail escolamaringa@sedu.es.gov.br é uma instituição de Ensino Público Estadual, vinculada ao Sistema estadual de Educação mantida pelo Governo do Estado do Espírito Santo através da Secretaria de Estado da Educação – SEDU, sob a Jurisdição da Superintendência Regional de Educação de Carapina.

No Governo de Albuíno Cunha de Azeredo foi construída a Escola Estadual de Ensino Fundamental Maringá, sendo aprovada através da Portaria Estadual Nº 1911 de 30/06/83 – Aprov. Resolução CEE Nº 411/01, de 30/07/2001. A Escola visa não apenas ensinar, mas tem como prioridade a boa formação das crianças e jovens para torna-los cidadãos críticos.

Ela recebeu essa denominação em homenagem ao bairro em que está localizada:

“Chácara Maringá”. A princípio, a clientela atendida foi do 1º ao 9º ano e EJA. Hoje o quantitativo é de 845 alunos distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Atualmente, esta Unidade de Ensino atende a comunidade local e bairros adjacentes como Porto Canoa, Nova Carapina, Novo Porto Canoa, Eldorado, Cidade Pomar, Mata da Serra, Serra Dourada (I, II, III) e Barcelona. O curso de EJA (Educação de Jovens e Adultos) teve início em 1998.

Em 25 de março de 2009, segundo a Portaria nº 039-R, de 24 de março de 2009, todas as escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ficam transformadas em Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, conservando a mesma denominação. Portanto, a partir da data da publicação a EEEF “Maringá” passa a ser denominada EEEFM “Maringá”.

Com o objetivo de formar profissionais empreendedores, com a capacidade de tomar iniciativas soluções inovadoras, voltados para a operações inovadoras, voltadas para a operação do ciclo de gestão e, para atender ao mercado que busca mão de obra qualificada, após aprovação do Conselho Estadual de Educação – Resolução n. 2.384/2010, a EEEFM “Maringá” passou a ofertar o Curso Técnico em Administração, Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios.

A escola atende em três turnos:

- Matutino: Ensino Fundamental/Séries Finais - Res. CEE n. 411/01 de 30/07/01 Portaria n. 1911 de 30/06/83;
- Vespertino: Ensino Fundamental /Séries Iniciais - Res. CEE n. 411/01 de 30/07/01 Portaria n. 1911 de 30/06/83;
- Noturno: EJA / EM - Portaria 039 - R de 24/03/2009.

A EEEFM “Maringá” está inserida num bairro residencial de segmento de classes populares. O bairro possui iluminação pública, rede de esgoto, ruas asfaltadas, e um comércio que atende algumas necessidades dos moradores como: padaria, mercearias e lanchonetes.

Referente ao conhecimento da existência do Conselho escolar, a comunidade local

não sabe da sua importância nas decisões sobre as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, apesar dos esforços da equipe Administrativa em envolvê-los.

A escola possui em seu quadro 91 (noventa e um funcionários) sendo dezessete estatutários. Todos os professores possuem habilitação em Curso superior nas áreas que atuam. Os profissionais em Designação Temporários (DT) são encaminhados pela Superintendência Regional de Educação (SRE). O corpo técnico administrativo é formado pela diretora escolar, dois coordenadores de turno e dois pedagogos, totalizando cinco servidores.

A EEEFM “Maringá” também possui um refeitório com mesas e bancos suficientes para que sejam servidas as refeições aos alunos dos três turnos e dois banheiros (masculino e feminino) com três boxes cada. E um banheiro com acessibilidade adequado.

Hoje, disponibilizam apenas de uma rampa na entrada principal oportunizando ao aluno com deficiência física (cadeirante) se acomodar nas salas do térreo. O acesso ao 1º pavimento é feito somente pelas escadas.

A escola possui de espaço físico: área construída - 1.743 m², área livre - 2.894 m², construída em uma área de 4.637 m².

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A unidade escolar atende 7 (sete) alunos com laudo médico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas apenas 1 (um) aluno será investigado, juntamente com os professores atuante desse aluno. A escolha de 1 (um) aluno, no grupo de 7 (sete), se deve ao fato de ser o único do Ensino Fundamental Anos Finais – 9º ano. Além do aluno, foram pesquisados 18 professores que atuam na escola.

O aluno pesquisado está no 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais com 15 anos. Possui autismo em grau moderado. Não se socializa muito, embora todos já o conhecem, tem dias que está muito agitado, saindo da sala toda hora. Fala muito

pouco, identifica os espaços por meio das imagens espalhadas pelos locais. Faz uso de medicamentos para ficar mais tranquilo, e em sala se balança o tempo todo com movimentos para frente e para trás. Só realiza atividades no AEE, dependendo do seu estado emocional.

3.4 TIPOS DE PESQUISA

Os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração da presente pesquisa, levaram em consideração o contexto, o tipo de pesquisa, os procedimentos, os instrumentos e a análise dos dados coletados.

A pesquisa proposta foi a bibliográfica e estudo de caso. Bibliográfica, porque fará análise de livros, artigos e de material extraído da internet. A pesquisa bibliográfica na visão de Gil (2009, p. 44) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado. Constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica”.

Considerando as teorias apresentadas, esta pesquisa é classificada como Estudo de Caso de um 01 (um) aluno com laudo médico - Transtorno do Espectro Autista (TEA), e 18 (dezoito) professores do Ensino Fundamental Anos Finais da EEEFM Maringá em Serra – ES.

O estudo de caso, como pesquisa descritiva foi embasada no autor Robert Yin (2014, p. 22) que relata a importância do estudo de caso, descrevendo que “[...] tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (SCHRAMM, 1971 citado por YIN, 2014, p. 22).

Yin (2014, p. 23) esclarece que:

[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma

característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente.

O estudo de caso pode contar com várias técnicas a serem utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que frequentemente não são introduzidas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas.

Conforme cita Vergara (2014, p. 47),

[...] o estudo de caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. Pode ou não ser realizado no campo.

Yin (2014, p. 27) relata que:

Embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante pode ocorrer manipulação informal.

No estudo de caso, as estratégias podem ser específicas e significativas para um determinado tópico com o objetivo de obter alguma precisão na formulação das questões, quando o pesquisador não tem controle sobre a temática, entretanto, exige muita preparação, em especial para a elaboração dos questionamentos formulados e da redação do texto final e sua revisão (YIN, 2014).

Assim para a coleta de dados foi escolhido o questionário, e segundo Marconi & Lakatos (2017, p. 88), o questionário define a estrutura e ordenação da pesquisa por intermédio de perguntas, que podem ser abertas a fim de obter uma resposta mais detalhada e as perguntas fechadas. O questionário foi estruturado em perguntas que tem a intenção de obter uma resposta sim ou não, sendo que a vantagem dessa pesquisa é que ela alcança um retorno mais imediato do pesquisado. Também teve o questionário misto que possui perguntas abertas e fechadas. Para o questionário foi estruturado em perguntas abertas e fechadas, ou seja, questionário misto. Foi

apresentado alguns gráficos que revelam a percentagem das respostas quantitativas.

O questionário foi elaborado pelo App Google Forms contendo perguntas relacionadas ao ensino e aprendizagem do aluno com autismo, a prática do professor, além do possível conhecimento que possuem sobre educação inclusiva e especial, e autismo. Após responderem, foi realizado um levantamento das respostas para a elaboração do capítulo de resultado e discussões. Com o objetivo de auxiliar esses profissionais, como produto educacional, foi elaborado um guia prático, contendo orientações a respeito do autismo, e a escolarização do aluno.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão de um aluno autista ainda é uma realidade nova para a maioria dos professores. “A presença de alunos com deficiência tem provocado nos educadores sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações dos alunos, e por não conseguirem oferecer atendimento individualizado a esses alunos” (MATOS; MENDES, 2014). As especificidades apresentadas pelas pessoas com diferentes características, como as síndromes e distúrbios no neurodesenvolvimento, aliado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não específica, impede o trabalho de intervenção apropriado para esses alunos, ocasionando, insegurança dos professores ao trabalharem com estas crianças, sendo necessário a intervenção do AEE.

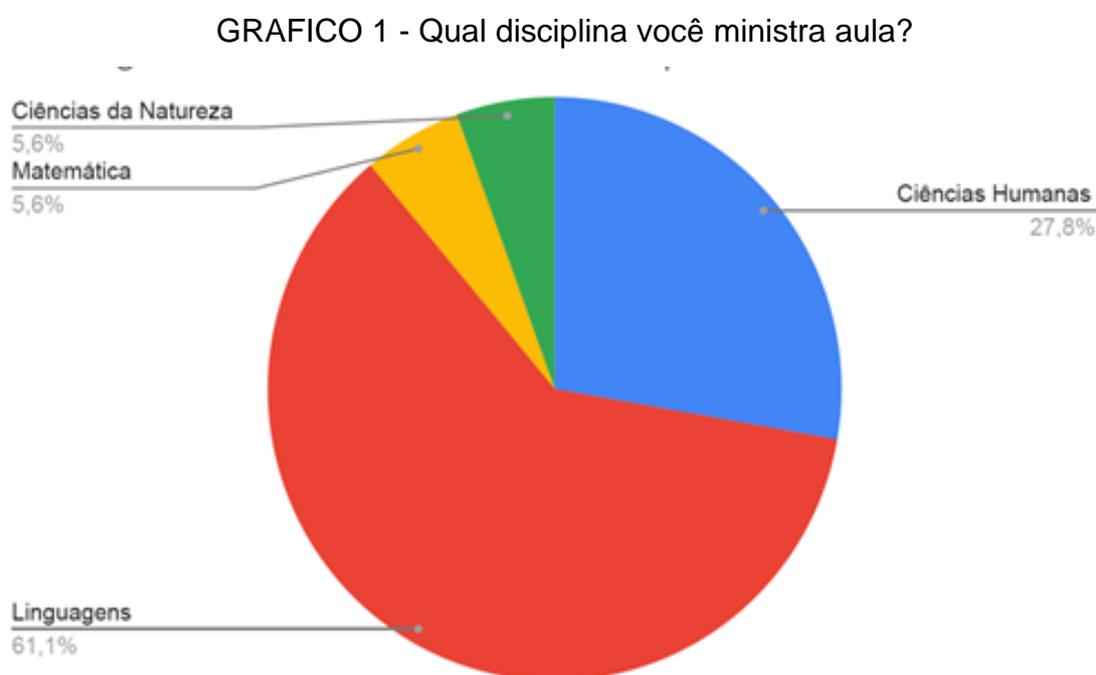
Percebeu-se que quando o aluno Y (assim identificado), chegou na escola, no ano de 2019, a princípio, não se sabia como trabalhar os conteúdos com ele. Que estratégia seria adotada, já que os professores só ficavam na sala durante 50 min. Foi logo encaminhado para o AEE, entretanto, havia necessidade de realizar uma série de ações para fazer com que entende-se que precisava ficar na sala por mais tempo. Inicialmente, foi realizado um passeio pela escola com a professora do AEE, adotando o método Teacch, onde foram colando imagens identificadoras dos espaços como: banheiro, refeitório, sala de aula, sala dos professores e assim por diante. No começo, todos ficavam apreensivos, porque saía da sala, nunca se sabia para onde ia dentro da escola. Sempre tinha uma auxiliar de serviços gerais (ASG) de olho nele. Logo, todos foram se apegando ao aluno, e o auxiliando quando necessário, mas tentando deixá-lo construir sua autonomia no espaço escolar.

A relação do aluno Y com os professores era normal. Assistia as aulas, mas frequentava o contra-turno no AEE, onde realizava as atividades, que colaboravam com sua aprendizagem. Já estava escrevendo e fazendo leitura. Esquecia algumas coisas de um dia para o outro, mas como era assíduo, isso contribuía com seu aprendizado.

As atividades do AEE foram realizadas de acordo com o conteúdo que os professores estavam trabalhando, porém eram elaboradas de forma que o aluno

consegui-se realizá-las. A matemática era algo mais complexo, então o professor ajudava a elaborar problemas que ele conseguisse entender. E assim foi-se considerando seu desenvolvimento no todo.

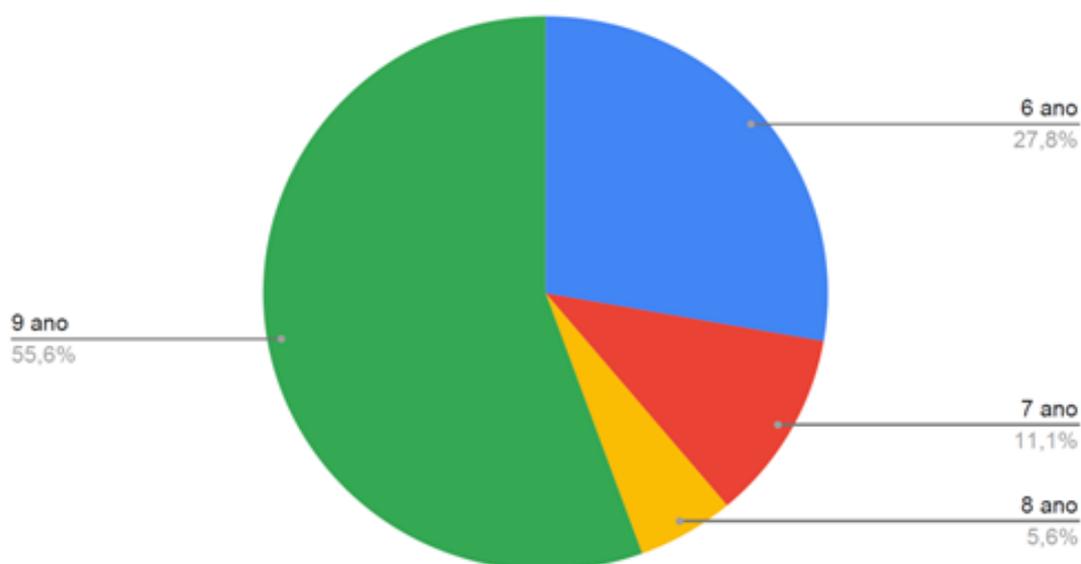
Para esta pesquisa, foi realizado um questionário, via App Google Forms com 18 (dezoito) professores da EEEFM “Maringá”, que lecionam com as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais. A idade desses profissionais da educação varia entre 23 a 60 anos, sendo 38,9% de 31 a 40 anos; 33,3% de 51 a 60 anos; 22,2% de 41 a 50 anos e 5,6% de 23 a 30 anos. Um quantitativo de 6 (seis) profissionais atuam a mais de 16 anos na educação e são da área de Linguagens.



Fonte: Google Forms, 2020.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física. Fizeram parte da pesquisa 61,1% da área de Linguagens; 27,8% Ciências Humanas que abrange História e Geografia; 5,6% Matemática; 5,6% Ciências da Natureza, como mostra o Gráfico 1.

GRÁFICO 2 - Ano em que atua?



Fonte: Google Forms, 2020.

Foi perguntado para quais turmas que estão dando aula: 55,6% respondeu 9º ano; 5,6% 8º ano; 11,1% 7º ano e 27,8% 6º ano. No decorrer do questionário foi apresentado perguntas pertinentes a educação especial e inclusão. O objetivo era identificar o que compreendem sobre educação especial. Nas respostas, foi transcrito as falas dos professores, denominando seus nomes por letras do alfabeto, sendo as respostas abstraídas na integra do questionário do Google Forms.

Na pergunta 1, buscou-se conhecer qual era o entendimento que os professores possuíam sobre o TEA.

O professor A, relatou que “Não tinha muito entendimento, acho que falta por parte do governo a realização de formação específica nessas questões. O que temos são informações vagas”;

“É um transtorno de desenvolvimento grave que afeta interação e o contato físico com outras pessoas” (Professor B).

A criança com autismo “[...] pode às vezes, expressar a sua gratidão oferecendo uma pedrinha, e manifestar seu amor com um pequeno toque na sua mão. E tenha a certeza de que isso é muito para eles” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 92).

“É o transtorno que prejudica a capacidade de se comunicar e interação do indivíduo” (Professor D);

“Dificuldade de comunicação, socialização, dificuldade de se expressar ideias e sentimentos” (Professor I).

De acordo com Campos e Lopes (2019, p. 19), “Mesmo que possa ser mais complicado [...], é perfeitamente possível e desejável que a pessoa com TEA tenha seu círculo social bem desenvolvido”.

“Pessoas com deficiência comportamental. Apesar da doença, são inteligentes, mas não conseguem acompanhar da mesma maneira que as sem esse tipo de doença. Vejo na maior parte dos autistas um distanciamento social, às vezes bem evidente” (Professor O);

Percebeu-se que o entendimento sobre TEA, não está tão distante da realidade, apenas ausência do verdadeiro conhecimento, fazendo uma ligação com a educação especial. Embora a concepção que os professores têm sobre a educação especial não seja a correta, a intenção é ampliar essa reflexão para que compreendam os alunos com TEA, partindo da real concepção sobre a educação especial. A pergunta 2, referiu-se ao conhecimento que possuem sobre inclusão escolar e educação especial. As respostas permearam por:

“Educação Especial, é uma educação que vai além da simples socialização, pois procura atender as necessidades específicas de cada aluno especial. O que é impossível de ser realizado pelo professor regular, na forma em que está implantado”. (Professor A);

“A educação especial é fundamental para o desenvolvimento de um país. É por causa dela que os alunos da educação especial desenvolvem de maneira individual e de forma apropriada. Ela é importante para diminuir a pobreza, gerar economia, diminuir a violência, estimular a democracia e cidadania, etc.”. (Professor D);

“Uma oportunidade de aprender a cada dia”. (Professor E);

“Profissionais de grande importância no ambiente escolar”. (Professor N);

A educação especial é contemplada na Constituição de 1988, que enfoca o direito de todos à educação. O ensino tem como princípio da igualdade de condições, o acesso e a permanência de todos na escola. Além disso, garante o atendimento a todos os alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. Na LDBEN n. 9.394/96, capítulo V, artigo 58, (BRASIL, 2020) apresenta que:

Art. 58. 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.

A educação especial ganha um capítulo sendo definida como uma modalidade de educação escolar, assegurando a escolarização dos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, também na rede regular de ensino. O artigo 1º da Resolução CNE/CEB n. 2 de 11/02/01 (BRASIL, 2020), institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as etapas e modalidades do ensino, aponta para a flexibilização e adaptação curricular, pensando nas metodologias de ensino.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

A instituição empenha-se em desenvolver alternativas metodológicas apropriadas de acordo com a realidade e deficiência de cada aluno na busca de garantir a eficiência do ensino e a incorporação da inclusão num todo, no âmbito escolar. Além disso, o acolhimento a essas crianças é fundamental para que se aceitem e para que os outros os aceitem com suas especificidades.

Embasada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo I e II (BRASIL, 2020) que, todos os seres humanos são iguais, [...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza [...], a EEEFM “Maringá” desempenha sua autonomia pedagógica, na legitimidade de assegurar que os direitos de todos, com e sem deficiência sejam respeitados. Com isso, não se pode deixar de dar ênfase aos alunos com deficiências, sobretudo à inclusão.

Após a pergunta sobre a educação especial, apresentaram sobre o que compreendem a respeito da inclusão. Não foi objetivo dessa dissertação culpabilizar o professor nas reflexões que estão sendo realizadas, mas tratar daquilo que está

sendo analisado, que é a responsabilidade do professor em conjunto com seus aprendizes, e com sua comunidade escolar que possa fazer diferente. As respostas permearam por:

“Não é simplesmente a oferta de vagas, pois a escola precisa criar condições para atender as especificidades de cada aluno especial. E isso ocorre, e não é por culpa do professor, pois o mesmo não possui formação e nem condições humanas para realizar tarefa” (Professor A);

“Falar da inclusão é uma coisa muito difícil, pois falar é fácil o complicado é fazer. Para isso acontecer de verdade seria necessário mudar as instalações das Escolas, materiais, equipamentos, treinamento qualificado para cada síndrome com suas especificidades. Lembrando que cada um é um” (Professor B);

“É a Inclusão de todos os indivíduos no sistema de ensino” (Professor C);

“Estamos longe do que realmente é, mais cada dia chegamos um pouquinho perto da verdadeira inclusão” (Professor E);

“Uma área que seria necessária uma atenção de forma afirmativa e que realmente tenha ações relevantes para os educadores” (Professor J);

“A inclusão é de caráter de planejamento que as escolas devem ter” (Professor Q);

“A criança interagir com todos. É acolher todas as pessoas sem exceção, no sistema de ensino. (Professor R).

A escola necessita refletir sobre qual está sendo seu papel e função social, é fato que, caso a reflexão não ocorra, não dará continuidade às práticas homogêneas e hegemônicas junto aos seus alunos, fazendo perpetuar ações pedagógicas excludentes na sociedade, que cada vez mais se cristalizará em concepções reducionistas do potencial das crianças. Ressalto que a compreensão correta sobre inclusão é de acordo com Beyer (2006, citado por BAPTISTA, 2019, p. 85),

[...] a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interação entre as crianças com situações pessoais as mais adversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado.

O processo de inclusão social de pessoas com deficiências tornou-se efetivo a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, respaldada pela Convenção dos Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990). Porém, inclusão não é a mesma coisa que inclusão social. O primeiro caso se refere a

qualquer condição humana. Já a inclusão social se refere à sociedade. Entretanto, entende-se por inclusão de alunos com deficiências a sua inclusão total e incondicional, em todo aspecto que envolve o mesmo. Desde a elaboração do currículo até o espaço físico da escola. Todavia, a EEEFM “Maringá” busca se adaptar para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de todos, para tornar a escola mais acessível, apesar da necessidade de fazer com que os profissionais entendam o que é educação especial e inclusão.

Em relação ao AEE, foi perguntado na 3, qual sua percepção sobre o aluno autista atendido no AEE (Atendimento Educacional Especializado) no contra turno? Relataram ser de extrema importância para adequar o que o aluno especial recebe no turno regular. Além disso, o AEE torna possível e mais fácil nosso trabalho com alunos especiais. Os professores declararam suas percepções sobre o AEE com as seguintes respostas:

“Creio que não se efetiva de forma positiva” (Professor A);

“Acredito que as escolas não estão preparadas, pois deveriam criar parcerias educação e saúde. Muitas famílias não sabem lidar com seus filhos e suas limitações. Acredito que deveriam receber acompanhamento psicólogos, terapeutas e outros. Com programas de ajuda as famílias, levando-as a fazer cursos profissionalizantes e até para cuidar melhor das crianças. E assim melhoraria a condição de vida destes indivíduos. E para este contra turno melhorar é necessário um envolvimento de toda a comunidade escolar. O aluno é nosso não dá educação especial. Acredito na educação, mas precisamos evoluir” (Professor B);

“Nunca tive acesso ao Atendimento Educacional Especializado no contra turno. Porém, acredito que a especialista da área trabalhe tanto os conteúdos elaborados pelo professor com a ajuda da Educação Especial quanto outras atividades para o desenvolvimento do educando” (Professor E);

“Cansativo para eles” (Professor F);

“Importante para eliminar as barreiras existentes” (Professor G);

“O AEE é de extrema importância para adequar o que o aluno especial recebe no turno regular. Além disso, o AEE torna possível e mais fácil nosso trabalho com alunos especiais” (Professor H);

“Acredito que se trata de um suporte e complemento ao processo educacional” (Professor L);

“Não concordo com esta forma de tratamento” (Professor M);

“Acho cansativo e desnecessário” (Professor P);

“É de grande valia, pois se passa por questões de aprendizado e beneficia tanto o aluno quanto o professor na sala de aula” (Professor Q)

“É um transtorno que tem o desejo da criança de se isolar do mundo, e criar sua própria fantasia” (Professor R).

Os professores devem oferecer a seus alunos a oportunidade de se expressar em relação a seus conhecimentos provocando neles o desequilíbrio, a instigação, as oportunidades e momentos para que possam pensar no que estão fazendo levando-os a questionar o que é certo ou errado, e a motivação pode associar-se a desequilíbrios e pode acontecer por meio de perguntas ou do que o aluno precisa pensar antes de falar, e o professor deve usar estratégias que levam o aluno a desenvolver seu intelecto e assim poder investir na criança permitindo que ela aprenda a tomar decisões e que seja autônoma na construção de seus valores.

A cooperação leva a criança a abandonar o egocentrismo e a buscar o diálogo e o respeito a regras estabelecidas no qual as atividades de grupo auxiliam no processo de socialização e contribuem para que haja a autonomia moral na medida em que se adequa a vivência de liderança, justiça e de solidariedade, pois todo ser humano sente necessidade a serem realizadas e existem diversas formas de realizá-las já que as necessidades fisiológicas estão ligadas a vida de cada um, as psicológicas estão relacionadas a auto realização do sujeito e regem o emocional.

A EEEFM “Maringá” possui uma sala de recursos regulamentada, para que os alunos possam ser atendidos no contra turno, com profissionais especializados para cada área de atendimento. No decorrer do ano letivo os alunos participam de todas as atividades incluídas nos projetos didáticos e nesta proposta pedagógica, que possibilitam a sua inclusão. Assim, os profissionais de DV (deficiência visual); DM/I (deficiência mental/intelectual); DA (deficiência auditiva), juntamente com os professores da classe e a equipe pedagógica, elaboram alguns pré-requisitos básicos para uma melhor qualidade neste ensino baseados nas Diretrizes e Bases e no Currículo.

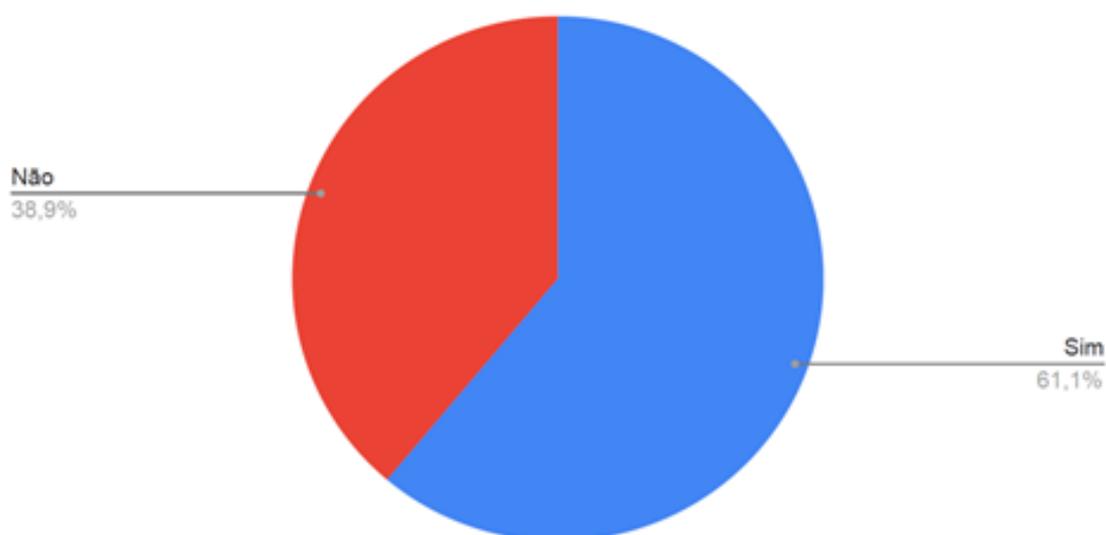
Para que o trabalho seja adequado, o professor deve sempre buscar manter contato visual com o aluno com TEA, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os colegas, sempre adotando uma linguagem simples e clara, bem como

utilizando diversos recursos como computadores, músicas e livros, sempre atento ao interesse do aluno. São recursos facilitadores da aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva de inclusão escolar de alunos com autismo, percebeu-se que a maioria dos professores sentem dificuldade para elaborar atividades de sala para o aluno, porque cada caso parece ser muito específico, o que gera dificuldade para criar a atividade. São muitos alunos especiais nas escolas e o tempo é mínimo para criar uma atividade específica para determinado grau de autismo e o grande desafio relatado pelos entrevistados, é identificar o quanto cada aluno, dentro de sua necessidade pode reagir positivamente às questões propostas, ou seja, identificar o limite exato em que cada um pode atingir. Além disso, tem a insegurança no momento de definir um conteúdo que possa apresentar significados para o aluno atendido. Outra dificuldade são os processos avaliativos, pois não é fácil encontrar equilíbrio com os demais alunos, sem que o aluno seja tratado como incapaz.

O AEE surgiu na escola exatamente para amparar esses profissionais que não se sentem preparados para elaborar atividades. Dos 18 professores pesquisados, 7 (38,9%) disseram que não possuem dificuldades e 11 (61,1%) revelaram que possuem dificuldades para preparar um currículo e atividades para esses alunos.

GRÁFICO 3 - Tem dificuldade para elaborar atividades para o aluno autista?



Fonte: Google Forms, 2020.

Para que o trabalho seja adequado, o professor deve sempre buscar manter contato visual com o aluno com TEA, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os colegas, sempre adotando uma linguagem simples e clara, bem como utilizando diversos recursos como computadores, músicas e livros, sempre atento ao interesse do aluno. São recursos facilitadores da aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva de inclusão escolar de alunos com autismo, percebeu-se que a maioria dos professores sente dificuldade para elaborar atividades de sala para o aluno, porque cada caso parece ser muito específico, o que gera dificuldade para criar a atividade. São muitos alunos especiais nas escolas e o tempo é mínimo para criar uma atividade específica para determinado grau de autismo e o grande desafio relatado pelos entrevistados, é identificar o quanto cada aluno, dentro de sua necessidade pode reagir positivamente às questões propostas, ou seja, identificar o limite exato em que cada um pode atingir. Além disso, tem a insegurança no momento de definir um conteúdo que possa apresentar significados para o aluno atendido. Outra dificuldade são os processos avaliativos, pois não é fácil encontrar equilíbrio com os demais alunos, sem que o aluno seja tratado como incapaz.

Somente 12 professores responderam à pergunta sobre quais dificuldades possuem para elaborar as atividades ou que não possuem. As respostas foram bem diversificadas:

“Creio que não é só eu que possuo essa dificuldade. Por outro lado, a dificuldade maior não é tanto a realização das atividades, mas a execução dessa atividade junto aos alunos especiais, pois diante de tantos problemas enfrentados pelo professor em sala, falta ao mesmo, condições humanas para essa tarefa” (Professor A);

“Cada caso parece ser muito específico, o que gera dificuldades para criar a atividade. São muitos alunos especiais nas escolas e o tempo é mínimo para criar umas atividades específica para determinado grau de autismo” (Professor D);

“Não estudei para essa área, acho que deveria ter mais capacitações” (Professor E);

“Minha maior dificuldade é adequar assuntos técnicos e específicos de minhas disciplinas (no caso ciências)” (Professor F);

“Em como preparar atividade que tenham significados para todos os envolvidos” (Professor H);

“Não sei trabalhar a metodologia correta ou a mais específica” (Professor

l);

“Saber como cada criança reage é difícil” (Professor J);

“Na escolha dos assuntos” (Professor K).

O professor deve buscar criar estratégias que beneficiam o processo de aprendizagem do aluno autista, observando seu cotidiano em sala de aula, levando em considerando o grau do autismo, o comportamento e a autonomia. Percebeu-se pelas falas que as estratégias são constituídas pelos professores, a partir das relações que os mesmos possuem com os alunos. A interação que conseguem manter na sala de aula e no espaço escolar.

E como são elaboradas essas atividades? De acordo com a resposta dos professores, eles tentam analisar as dificuldades e especificidades do aluno autista para depois pensar o que seria importante para ele em um tema específico, também tentam fazer uma versão mais infantil do conteúdo dado a turma. Com texto explicativo do assunto com uma linguagem bem simples e com muitas figuras.

Na perspectiva do desenvolvimento de crianças com autismo numa prática linear, não são levados em conta o aprendiz, suas singularidades no aprender, seus interesses, suas criatividade, suas possibilidades de aprender de maneiras diferentes e seus interesses por “coisas” diferentes que podem lhe ser extremamente úteis em sua vida em sociedade [...]. Na verdade, o que ocorre, mesmo de modo inconsciente por muitos professores, é uma relação de dominação sobre o aluno, sobre o que ele deve aprender, sobre o que é importante realmente importante, sobre o que deve ser avaliado e como ele deve ser avaliado e sobre o que é esperado dele como produto ou resultado final desse processo de ensinar e aprender (ORRÚ, 2016, p.150).

Na fala dos professores, a forma de elaborarem as atividades, permeia uma série de observações, sendo algumas ligadas ao AEE. Tem professor que se baseia nas informações do professor da educação especial, pois cada aluno tem suas especificidades e seus níveis de Autismo:

“Busca apoio na internet” (Professor A);

“Tento fazer uma versão mais infantil do conteúdo da turma. Com texto explicativo do assunto com uma linguagem bem simples e com muitas figuras. Tenho muito para aprender a educação é um grande mistério” (Professor B);

“Elaboro com a ajuda do professor especializado” (Professor C);

“Percebo os conteúdos mais importantes e tento criar uma atividade mais lúdica, com vídeo, imagens, etc.” (Professor D);

“Tento analisar as dificuldades e especificidades do aluno autista para depois pensar o que seria proveitoso para ele em um tema específico” (Professor G);

“Busco avaliar o rendimento do aluno em atividades anteriores. Tento também identificar junto aos profissionais especializados informações tanto dos alunos, quando do transtorno apresentado” (Professor H);

“Elaboro de acordo com o que a professora do AEE orienta” (Professor M);

“Com sondagem diagnóstica, através de atividades extraídas de site especializados e estudos de cada aluno” (Professor O);

“Elaboro de maneira com que o aluno entenda” (Professor P);

“Pensando no mundo que ela está fantasiando” (Professor Q).

Considerando a dificuldade e a preocupação dos profissionais da educação para atender alunos diagnosticados com autismo em suas salas de aula, no ensino regular, considerando que os professores não tiveram formação adequada para atuar com esses alunos, perguntou-se como estão realizando as práticas pedagógicas diferenciadas que estão sendo desenvolvidas por professores do ensino regular para escolarizar alunos diagnosticados com autismo em suas salas de aula. De acordo com Bambini (2020),

As práticas pedagógicas estão sendo estruturadas de forma aleatória pelos professores de ensino regular, na tentativa de escolarizar alunos diagnosticados com autismo em suas salas de aula, levando-se em conta a inclusão. Na verdade, os professores se consideram despreparados para trabalhar em uma sala de aula inclusiva, pois não recebem treinamento específico para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Infelizmente, os professores não são formados para atender os alunos com deficiências, exceto, os professores que fazem o atendimento educacional ou são colaboradores de inclusão, mas que também se veem às voltas com a falta de recursos e de apoio pedagógico para realizar o atendimento.

Percebeu-se, com esta pesquisa que se torna difícil reconhecer as diferentes práticas pedagógicas, diante das dificuldades apresentadas pelos professores, incluindo o conhecimento que possuem sobre o TEA. Muitos relataram que: “não têm muito entendimento, e acreditam que é devido o sistema público, de modo geral, não realizarem formação específica, e o que possuem são informações vagas”.

Outra colocação é que “são pessoas com deficiência comportamental. Apesar da doença, são inteligentes, mas não conseguem acompanhar da mesma maneira como as que não possuem esse tipo de doença. Mais uma vez, deixo claro que a intenção não é culpabilizar o professor, mas revelar que há uma grande falta de conhecimento em relação à Educação Especial, Inclusão e aqui no caso do TEA. Isso tem dificultado muito o trabalho do AEE devido compreenderem que é neste espaço que o aluno precisa ter seu desenvolvimento cognitivo explorado, entretanto o espaço do AEE é um serviço de apoio à sala de aula comum, para que se proporcione meios e modos que torne real o aprendizado dos estudantes.

No entanto, Gomide (2009, citado por BAMBINI, 2020) menciona que, para que esse processo ocorra com qualidade, é preciso que a escola e os educadores reconheçam as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem que este aluno possui, ofertando suporte em sala de aula.

Com este estudo, identificou-se que há práticas pedagógicas diferenciadas para atender alunos diagnosticados com autismo no ensino regular, bem como a dificuldade para conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, que atendem esses alunos em suas salas de aula, assim como, analisar a realização dessas práticas.

Uma das maiores motivações para o desenvolvimento desta pesquisa, foi esclarecer aos professores, que embora os alunos com deficiência tenham suas dificuldades de aprendizagem, eles aprendem de acordo com o tempo e a capacidade intelectual deles. Pensando nesta situação, foi que surgiu a proposta de elaborar um guia para auxiliar os professores no espaço escolar.

4.1 PRODUTO EDUCACIONAL

Conhecendo o TEA no espaço escolar: guia para auxiliar o professor, foi uma forma de poder dar auxílio para aqueles que colocaram suas ideias e revelaram ter pouco conhecimento a respeito do transtorno, de como atuar com esses alunos na sala de aula e que tipo de atividades podem fazer para alcançar o conhecimento desses.

O guia de orientações traz uma série de comportamentos e atitudes necessárias para o trabalho com as crianças autistas. O guia contém ilustrações extraídas da internet que elucidam os textos explicativos inserido no guia.

O produto educacional pode ser um aplicativo, um texto para o professor, um vídeo, uma estratégia didática, um guia, uma revista digital, um e-book, o uso do computador e do celular em sala de aula para ensinar. As opções são muitas, o importante é inovar, gerar um produto, usá-lo em situação real de sala de aula e relatar o que aconteceu.

Obviamente, que é necessário planejar a implementação do produto e registrar o que acontece. Mas não se trata de revisão da literatura, fundamentação teórica, metodologia de pesquisa, tal como se espera de uma dissertação acadêmica ou de uma tese de doutorado.

O objetivo é torná-lo algo concreto que possa orientar os professores diante das dificuldades, que porventura, venham surgir na sala de aula com os alunos com TEA.

Diante da análise dos questionários, este guia apresenta de forma sintetizada o TEA, as especificidades de quem possui o transtorno, a escolarização e dicas para o professor atuar com estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com TEA ainda é apresentado com muita dificuldade pelos profissionais da educação, em especial, pelos professores que revelaram na pesquisa ter pouco conhecimento para atuar com essa ou outra deficiência.

A legislação da educação especial ampara a inclusão, mas a essência dela ainda se revela muito frágil.

Em relação aos objetivos específicos, que foi descrever a percepção dos professores do Ensino Fundamental Anos Finais sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno pesquisado, percebeu-se o desconhecimento desses professores quanto a aprendizagem desse aluno, atribuindo a responsabilidade para o AEE de atuar com o processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências.

Como embasamento para saber os procedimentos que o AEE realiza com os alunos, buscou-se esclarecer o que é o TEACCH e o ABA, apresentando que faz-se necessário o uso de imagens para favorecer o aluno a ter sua autonomia.

Também foi apresentado o conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus três níveis: leve, moderado e severo para que haja maior compreensão dos diferentes comportamentos apresentados pelos autistas.

E para finalizar a pesquisa, foi elaborado um guia educacional, destinado aos professores do Ensino Fundamental Anos Finais, contendo orientações para atender ao aluno autista da rede estadual de educação – ES, tendo em vista que o presente trabalho investiga o processo de ensino e aprendizagem e o processo de inclusão do estudante com autismo no ensino fundamental. Neste guia inseriu-se imagens, conceito e orientações para os professores.

A produção educacional como o guia irá auxiliar os profissionais da educação a entender o mundo do autista e como atuar na sala de aula com este sujeito, bem como o que é o transtorno. É válido salientar que além desse apoio, os avanços na legislação são relevantes, tornando a visibilidade da inclusão das pessoas com

deficiências, em especial os sujeitos com Teasntorno do Espectro Autista.

Mediante o resultado da aplicação do questionário, percebeu-se o desconhecimento pela maioria dos professores, a respeito do TEA e suas especificidades, da educação especial e inclusão, bem como da prática desse professor em sala de aula.

Ficou perceptível, que alguns professores, apresentam falta de conhecimento a respeito do desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA, por não buscarem formações, considerando ser obrigação do governo ofertar esse atendimento aos profissionais da educação. Também ficou evidente a falta de leitura sobre o transtorno e a função do AEE, deixando claro que se faz necessário que a escola leve a temática para uma discussão, elaborando em conjunto, após grupos de estudos, um plano de trabalho para os professores, afinal a inclusão existe e a educação especial precisa ganhar apoio de todos, caso contrário pode haver falência no atendimento.

Em relação aos TEACCH e o ABA, hoje tem-se informações de que o mais adotado é o ABA devido atuar no comportamento do autista de forma que possa auxiliar em sua sobrevivência na sociedade no todo.

As leis são embasamentos para que a escola faça reflexões e estudos abordando a temática educação especial, inclusão e TEA. É primordial haver o diálogo entre os envolvidos não esquecendo que a relação entre escola e família é de extrema importância para o desenvolvimento do autista, o que permitirá avanços significativos no âmbito social e educacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006>. Acesso em: 05 out. 2020.

BEYER, H. O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial, MEC: SEESP, 2001.

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacespecial.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

_____. **Resolução n. 4**, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CAMPOS, Viviane (Coord.). LOPES, Jaqueline (Org.). **Coleção Saúde da Mente: 80 mitos e verdades sobre o autismo**. Bauru, SP: Ed. Alto Astral, 2019.

CARVALHO, Maria de Fátima. Aspectos da Dinâmica Interativa no Contexto da Educação de Jovens e Adultos com Síndrome de Down. **Dissertação de Mestrado**.

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, SP: 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabem quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

FERREIRA, Simone de Mamann. LIMA, Eloisa Barcellos de. GARCIA, Fernanda Albertina. **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <file:///C:/Users/Downloads/14993-37319-1-PB%20.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, Davi (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso: Fundamentação Científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório.** São Paulo: Atlas, 2014.

KWEE, Caroline Sianlian. **Abordagem transdisciplinar no autismo: o programa TEACCH.** Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_fonoaudiologia/CAROLINE-SIANLIAN-KUEE.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 8.ed., Rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida. **Autismo Infantil: uma abordagem fonoaudiológica dirigida a família.** Rio de Janeiro: CEFAC, 2000. Disponível em: <www.cedapbrasil.com.br/portal/modules/wfdownloads/visit.php?> Acesso em: 15 mar. 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 10, no 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

MAZOTTA, Marcos J. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. In: Revista **Educación y Pedagogía**. v. 22, n. 57, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistayp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria. **A cultura do autismo: do entendimento teórico à prática educacional.** Tradução: Marialice de Castro Vatauvuk. [S.l]: Profala, 2016. Disponível em: <<http://www.profala.com/artautismo5.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2020.
ORRÚ, Silvia Estér. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse e espaços não excludente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SANTOS, Ione Aparecida Duarte (Org.). **Transtorno do Espectro Autista – TEA**. E-book da Coordenação de Inclusão Educacional do Município de Cariacica – ES, 2020.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão**: Um guia para educadores. Rio de Janeiro: Ed. Penso, 1999.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Fontanar, 2012. Disponível em: <<http://cursosposneuro.com.br/wpcontent/uploads/2015/08/MundoSingularEntenda-oAutismo.pdf>>. Acesso em 12 de nov. de 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Como elaborar projetos**. 15. ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2014.

VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória – ES: EDUFES, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

VATAVUK, Marialice de Castro. **A cultura do autismo**: do entendimento teórico à prática educacional. Disponível em: <<http://www.profala.com/atautismo5.htm>>. Acesso em: 25 out. 2020.

ANEXOS



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A NECESSIDADE DO ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO AUTISTA JUNTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador: FERNANDA APARECIDA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36949820.2.0000.8207

Instituição Proponente: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.280.430

Apresentação do Projeto:

Na atualidade, as questões relacionadas à inclusão de aluno com necessidades especiais no ensino regular têm ganhado cada vez mais espaço entre os pesquisadores, em busca de atendê-los de forma competente e com qualidade. Neste contexto, estão incluídos os alunos que apresentam algum tipo de distúrbio de aprendizagem, como o autismo, que necessitam de adequações para obterem êxito em sua aprendizagem. Assim, este estudo tem por objetivo. Assim, a questão-problema que a pesquisa buscará responder: Como os professores do Ensino Fundamental, anos finais, compreendem a necessidade/importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Como objetivo geral a pesquisa traz: Compreender como os professores do Ensino Fundamental, anos finais, compreendem a necessidade/importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.280.430

atendimento educacional especializado (AEE). Os objetivos específicos do estudo são: Verificar a atuação da escola no processo inclusivo e na sala regular com os demais professores; descrever as intervenções realizadas pelo atendimento educacional especializado com o aluno autista; apresentar a relação dos pais e professores do aluno autista com a escola no processo de inclusão. Relatar a percepção dos professores do ensino fundamental anos finais sobre o desenvolvimento educacional do aluno autista em acompanhamento com Atendimento Educacional Especializado

Apresentação do Projeto:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

DADOS DO PARECER

PARECER DO RELATOR (Provisório)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Data prevista para a reunião do Colegiado: 15/09/2020

29.933-415

(27)3313-0000 E-mail: cep@ivc.br

Endereço:

Bairro: CEP:

Telefone:

Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

UNIVERSITARIO

UF: ES Município: SAO MATEUS

Página 01 de 04

INSTITUTO VALE DO CRICARÉ

Continuação do Parecer: 4.236.734

(AEE); Realizar como produto final, um guia prático para orientar o trabalho do professor da inclusão que atua no Atendimento Educacional Especializado no processo inclusivo do aluno autista. Para responder aos objetivos propostos, será realizada uma pesquisa exploratória e descritiva, com estudo de caso. O

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.260.430

estudo

será realizado com professores do Ensino Fundamental no município de Serra-ES. O instrumento utilizado será um questionário a ser inserido na plataforma do google docs e enviado via WhatsApp aos docentes para que seja respondido.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário da Pesquisa:

Compreender como os professores do Ensino Fundamental anos finais compreendem a necessidade/importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao atendimento educacional especializado (AEE).

Objetivo Secundário:

Verificar a atuação da escola no processo inclusivo e na sala regular com os demais professores.

Descrever as intervenções realizadas pelo atendimento educacional especializado com o aluno autista.

Apresentar a relação dos pais e professores do aluno autista com a escola no processo de inclusão.

Relatar a percepção dos professores do ensino fundamental anos finais sobre o desenvolvimento educacional do aluno autista em acompanhamento com Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Produzir um guia prático para orientar o trabalho do professor da inclusão que atua no Atendimento Educacional Especializado no processo inclusivo do aluno autista.

Objetivo da Pesquisa:

Riscos: Segundo a Resolução nº 510/2016, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve risco em tipos e gradações variados. Nesta pesquisa, o risco está associado à possibilidade de constrangimento e violação da privacidade dos docentes, que serão minimizados com a possibilidade de não participar da pesquisa e da garantia de sigilo por parte da pesquisadora.

Avaliação dos

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.280.430

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segundo a Resolução nº 510/2016, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve risco em tipos e gradações variados. Nesta pesquisa, o risco está associado à possibilidade de constrangimento e violação da privacidade dos docentes, que serão minimizados com a possibilidade de não participar da pesquisa e da garantia de sigilo por parte da pesquisadora.

Benefícios: Espera-se, com esta pesquisa, demonstrar a importância do atendimento educacional especializado para a integração dos estudantes com autismo e, a partir dos resultados obtidos, propor guia prático para orientar o trabalho do professor da inclusão que atua no Atendimento Educacional Especializado no processo inclusivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme a pesquisadora, esta se dedica a um estudo de um aluno e nove professores, sendo este aluno Autista. A pesquisa ação será feita em uma escola na Serra-ES, onde os participantes participarão desta análise.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões e Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Sem recomendações além das eventuais expressas no texto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou lista de inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI 2.d.

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@jvc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.280.430

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604848.pdf	05/09/2020 12:47:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_menor_tcle.doc	05/09/2020 12:47:00	FERNANDA APARECIDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Responsavel_Legal.docx	05/09/2020 12:38:43	FERNANDA APARECIDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Livre_tcle.docx	05/09/2020 12:31:55	FERNANDA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	teste_PROJETO.docx	21/08/2020 10:58:12	FERNANDA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	teste_coparticipante.jpg	20/08/2020 16:07:17	FERNANDA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	teste_folha.pdf	20/08/2020 16:04:31	FERNANDA APARECIDA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO MATEUS, 16 de Setembro de 2020

Assinado por:

José Roberto Gonçalves de Abreu
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br

APÊNDICE



MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA

Desde já agradecemos a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da dissertação de mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação. A pesquisa irá abordar a Educação Inclusiva, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É de caráter acadêmico, e por esta razão os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não serão solicitados, portanto contamos gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigada!!!

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

O ALUNO AUTISTA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: UM ESTUDO DE CASO EM SERRA/ES

Mestranda: Fernanda Aparecida da Silva

*Idade: (18 a 22) - (23 a 30) - (31 a 40) - (41 a 50) - (51 a 60) - (acima de 61)

*Ano (série) em que dá aula: (6º ano) - (7º ano) - (8º ano) - (9º ano)

*Quanto tempo de sala de aula? (Menos de 1ano) – (1 a 3) – (4 a 7) – (8 a 10) – (11 a 15) – (mais de 16).

*Área do conhecimento que atua: (Linguagens) – Matemática – (Ciências da Natureza) – (Ciências Humanas).

1) O que você entende sobre o autismo? _____

2) O que você compreende sobre educação especial?

3) O que você compreende sobre inclusão escolar?

4) Qual sua percepção sobre o aluno autista atendido no AEE (Atendimento Educacional Especializado) no contra turno?

5) Você tem dificuldade em elaborar atividade para o aluno autista? Sim Não
Caso sua resposta seja sim, qual a sua dificuldade?

6) Como você elabora atividades para o aluno autista?

Grata pela atenção

CONHECENDO O TEA NO ESPAÇO ESCOLAR: GUIA PARA AUXILIAR O PROFESSOR



2020

Guia elaborado para a dissertação da pesquisadora

Fernanda Aparecida da Silva

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - 2020

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e

Educação

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autismo (TEA) reúne desordens do desenvolvimento neurológico presentes desde o nascimento ou começo da infância.

Não tem como se falar em autismo infantil sem fazer referências aos pioneiros Leo Kanner e Hans Asperger que, de forma isolada, publicaram os primeiros trabalhos sobre este transtorno.

É necessário o apoio da família que costuma se omitir em relação a deficiência apresentada, pois têm que conviver com o medo do desconhecido, porém as propostas educacionais e a legislação que permeiam o nosso país, estão impedindo que as famílias se omitam e se esquivem de levar essas crianças para o convívio social e escolar, não podendo segregá-las em casa.

O QUE É AUTISMO?

O autismo é um transtorno de desenvolvimento “[...] que causa comprometimento persistente de funções como sociabilidade, comunicação, linguagem e coordenação motora, além de

padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (CAMPOS; LOPES, 2019, p. 11). São características que se apresentam desde a infância e dependem do ambiente e circunstâncias específicas, se evidenciam.



Fonte: www.facebook.com/sautismobrasil

CLASSIFICAÇÃO DO AUTISMO

O Autismo é classificado em três níveis: leve, moderado e severo. Embora seja mais presente em meninos do que meninas, não há diferenças no seu diagnóstico.

- Nível leve: é caracterizado como aquele em que o comprometimento e a necessidade de apoio são reduzidos. Isso não significa que o indivíduo não precisa de tratamento, pois as dificuldades podem causar diversas outras complicações, como ansiedade e depressão. Nesse agrupamento, a interação social é o aspecto mais afetado na vida do autista.
- Nível moderado: os prejuízos sociais causados pela falta de interação com outras pessoas se mostram mais latentes e o autista, durante os raros diálogos que estabelece, emite respostas curtas e, na maioria das vezes, atípicas, piorando a comunicação social. Pode apresentar ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da mesma, fala repetitiva (ecolalia) até linguagem explicitamente literal ou afetada (sem melodia e entonação).
- Nível severo: o indivíduo apresenta dependência completa de seus pais ou responsáveis, já que as dificuldades vão além dos quesitos sociais e comportamentais, atingindo também as

habilidades motoras e de comunicação de forma mais severa. Há grande dificuldade de se comunicar, sendo que muitas vezes pode não conseguir aprender a falar.

SINAIS DO AUTISMO

Entenda os GRAUS de autismo

Leve:
O problema na comunicação pode ser percebido, mas não é empecilho para que a pessoa interaja socialmente e nem deixe de desempenhar funções que valorizem o seu contato com as demais pessoas.

Moderado:
As deficiências de linguagem são aspectos muito comuns. As pessoas com autismo moderado também podem apresentar algum transtorno de comunicação.

Severo:
Este nível é o mais sério. Nele a pessoa tem problemas para se expressar, habilidades cognitivas baixas, inflexibilidade comportamental e tende mais ao isolamento. Neste caso, a intervenção deve começar o quanto antes.

ENTENDENDO AUTISMO
www.entendendoautismo.com.br

Fonte: www.facebook.com/espacosaberniteroi



Fonte: www.eis-meaqui.com.br

ESCOLARIZAÇÃO DO AUTISTA



Fonte: <https://comportese.com/2017/03/06/estrategias-de-ensino-para-pessoas-com-tea-no-ambiente-escolar>

A escolarização do aluno com autismo inicia quando ele adentra nesse novo ambiente onde experimenta vários sentimentos, passando por várias etapas em sua vida acadêmica.

O convívio entre outras crianças proporciona condições para o desenvolvimento mental e juntas elas aprendem, ensinam e questionam por meio de seus comportamentos realizando a

interação com os colegas e os adultos do ambiente escolar. É por meio dessa interação que o sujeito constrói a sua autonomia e a socialização que depende dos vínculos pré-estabelecidos nos primeiros dias de aula.

É na escola que o indivíduo autista compreende os limites e regras da boa convivência para que possa interiorizar os valores necessários à participação de um novo grupo no qual ele faz parte, e à medida que interage com as outras e com o meio, vai construindo conhecimentos acerca de si mesma e dos que estão a sua volta.

AÇÕES DO PROFESSOR

- 1 – Apresente o aluno para a sala de aula;
- 2 – Use e abuse de referências visuais;
- 3 – Converse com os pais e descubra como ele(a) se comunica;
- 4 – Faça um kit sensorial;
- 5 – Partir as tarefas em partes. Instruções curtas são mais fáceis.
- 6 – Faça revezamento de crianças no recreio;
- 7 – Mantenha a criança perto de você;

- 8 – Torne-a seu ajudante;
- 9 – Deixe as regras da sala bem esclarecidas;
- 10 – Olhe sempre nos olhos do aluno e na sua altura;
- 11 – Elabore atividades de acordo com o nível de conhecimento da criança;
- 12 – Planejar com a professora do AEE atividades que estejam de acordo com o currículo que está sendo trabalhado na turma.

O PAPEL DA ESCOLA

O autismo é um transtorno de desenvolvimento que prejudica a capacidade de comunicação e interação social. Atinge 1% das crianças e é quatro vezes mais frequente em meninos



AO RECEBER UM ALUNO COM O DIAGNÓSTICO DE AUTISMO, A ESCOLA DEVE:



- Conversar com os pais para entender quais são as habilidades e limitações da criança

- Certificar-se de que ela está em tratamento médico e multidisciplinar

Fonte: www.folhadelondrina.com.br

Curiosidades



- De acordo com a ONU, a estimativa é de que 70 milhões de pessoas em todo o mundo sejam autistas,
- O azul foi definida como a cor símbolo porque a síndrome é mais comum nos meninos,
- Em comparação com as mulheres, os homens têm quatro vezes mais chances de serem autistas
- As pessoas com Autismo precisam que se fale com uma linguagem simples, para que as palavras sejam significativas para elas
- Uma pessoa com Autismo tem capacidade de aprender e alcançar metas
 - No Brasil, existem pelo menos 2 milhões de pessoas autistas
 - Autistas são pessoas absolutamente normais, mas que têm uma forma de interação social diferente da mais comum. O respeito é fundamental.
 - O autismo não tem cura, mas tem tratamento

O Dia Mundial do Autismo é comemorado no dia 2 de abril



Esse é o símbolo do autismo!

O quebra cabeça representa a complexidade do autismo.

A fita de conscientização além de trazer o quebra cabeça, sua peças são em cores diferentes. Isso representa a diversidade de pessoas e famílias que convivem com o transtorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tradicional está pautada no ensino tradicional com conteúdos disciplinares predeterminados para os alunos estudarem. Na sociedade atual, as novas gerações demandam novas formas de aprender e aprender mais do que é determinado pela escola.

“A evolução educacional exige que elas aprendam a articular saberes, a conhecer domínios que recobrem esferas de conhecimentos, uma teia de saberes que se conectam” (ORRÚ, 2016, p. 167).

Sabe-se que o trabalho dos profissionais que lidam com crianças autistas deve ser de mediador da inclusão, proporcionando momentos de integração, inserindo eles na sociedade escolar e preparando-os para a construção de sua autonomia no espaço educacional e na vida.

REFERÊNCIAS

Alguns sinais de autismo. Disponível em: <<https://www.eismaqui.com.br/minutos-de-meditacao-banner/mensagens-de-cidadania/alguns-sinais-do-autismo/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

Cotia terá programação gratuita de conscientização sobre autismo. In: Jornal imprensa regional. Disponível em: <<https://jimprensaregional.com.br/cotia-tera-programacao-gratuita-de-conscientizacao-sobre-autismo-2/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

Entenda os graus de autismo. Disponível em: <<https://www.facebook.com/espacosaberniteroi/posts/graus-de-autismoautismo-espacosaberniteroi/1947073142250683/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

O diagnóstico do autismo é clínico. Disponível em: <<https://www.facebook.com/saautismobrasil/photos/imagem-corrigidadescri%C3%A7%C3%A3o-de-imagem-imagem-de-fundo-azul-claro-com-clipart-de-me/1571816156227154/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

O papel da escola. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/as-dificuldades-na-inclusao-da-crianca-autista-na-escola-1026606.html>>. Acesso em: 25 out. 2020.

02 de abril - **Reflexões para além do autismo:** Vamos conhecer o autista? Disponível em: <<http://www.acpms.com.br/02-de-abril-reflexoes-para-alem-do-autismo-%C2%96-vamos-conhecer-o-autista/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

r/02-de-abril-reflexoes-para-alem-do-autismo-%C2%96-vamos-conhecer-o-autista/>. Acesso em: 25 out. 2020.

COSTA, Monalisa. **Estratégias de ensino para pessoas com TEA no ambiente escolar.** Disponível em: <<https://comportese.com/2017/03/06/estrategias-de-ensino-para-pessoas-com-tea-no-ambiente-escolar>>. Acesso em: 25 out. 2020.

Eu sonho que um dia poderemos crescer em
uma sociedade amadurecida onde ninguém
seria “normal ou anormal”, mas apenas seres
humanos, aceitando qualquer outro ser
humano, pronto para crescerem juntos.

Mukhopadhyay, 2003