



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

CRISTIANE AMARO DA SILVA SANTOS

**PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DO
ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA)
EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE SANTOS-SP**

SANTOS
2017

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

CRISTIANE AMARO DA SILVA SANTOS

**PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DO
ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA)
EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE SANTOS-SP**

Dissertação apresentada à Universidade
Metropolitana de Santos - UNIMES, para
obtenção do Título de Mestre Profissional em
Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Área de Concentração: Ensino
Orientador: Prof. Dr. Thiago Simão Gomes

SANTOS
2017

Santos, Cristiane Amaro da Silva.

PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA) EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE SANTOS - SP./Cristiane Amaro da Silva Santos– Santos 2017.

xv, 120f. Tese (Mestrado Profissional) – Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES

Título em inglês: THE TEACHING OF THE STUDENT WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (TEA) IN A SCHOOL UNITY OF THE MUNICIPALITY OF SANTOS - SP

Palavras-chave: 1-Inclusão; 2- Autismo; 3-Formação de Professores.

“A dissertação de mestrado, intitulada *Perspectiva da Formação Docente no Ensino do Aluno com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) em uma Unidade Escolar do Município de Santos-SP*”, e elaborada por Cristiane Amaro da Silva Santos, foi apresentada e aprovada em 31/08/2017, perante banca examinadora composta por:

Profa. Dra. Eva Cristina de Carvalho Souza Mendes

Profa. Dra. Elisete Gomes Natário

Profº. Dr. Thiago Simão Gomes

Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Luana Carramilo Going

Coordenadora do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Profa. Dra. Sandra Kalil Budassori

Coordenadora Geral da Pós-graduação *Stricto Sensu*

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Linha de Pesquisa: Docência e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental.

“Seja você quem for, seja qual for à posição social que você tenha na vida, a mais alta ou a mais baixa, tenha sempre como meta muita força, muita determinação e sempre faça tudo com muito amor e com muita fé em Deus, que um dia você chega lá. De alguma maneira você chega lá.”

Ayrton Senna

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Neusa Ramos da Silva e Francisco Amaro da Silva (*in memoriam*), que da forma mais simples, me ensinaram a batalhar pelos meus sonhos, e hoje aqui estou concretizando mais um. Sei que, de alguma maneira, vocês sempre estarão ao meu lado. E minha amiga Tatiane Lima, por todo carinho e cuidado dedicado a minha mãe.

"Honra teu pai e tua mãe, a fim de que tenhas vida longa na terra que o
Senhor, o teu Deus, te dá."
Êxodo 20:12

À minha filha Maria Luísa da Silva Santos que, na sua inocência de criança, conseguiu esperar por um abraço, por uma história contada pela metade, por diversas vezes uma atenção camuflada. Sempre saberei recompensá-la pelos momentos de ausência.

"A magia, a maravilha, o mistério e a inocência do coração de uma criança são
as sementes de criatividade que vão curar o mundo."
Acredito nisso!

Michael Jackson

Ao meu esposo Anselmo Amaro dos Santos que, nestes 15 anos, tem demonstrado o valor do companheirismo, amizade e - sobretudo - o amor, como é bom ser amada e confiar que sempre terei ao meu lado um amigo namorado.

Eu te amo.

"Qualquer um que tomasse o seu lugar seria um substituto fraco. Amo você, com um amor tão grande que simplesmente não pode continuar crescendo no coração, precisam saltar para fora e se revelar em toda magnitude."

Anne Frank

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu estimado professor-orientador, Prof^o. Dr. Thiago Simão Gomes. Quanto aprendizado, nem parece que passou tão rápido. Admiro-te como professor e como orientador da minha pesquisa. Quando me sentia perdida, você era o meu norte. Obrigada pela confiança e por ensinar muito dos seus conhecimentos. A educação precisa de Mestres-Doutores assim, que levam a vida e a profissão com leveza. A gratidão será a palavra que sintetiza todo esse aprendizado. Não me sinto melhor, mas sim preparada para novos desafios.

Obrigada, Professor-Doutor Thiago Simão Gomes

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A *Deus* que, na sua infinita bondade, me deu a vida e a oportunidade de falar do teu grande e glorioso amor.

Aos meus queridos alunos, que me ensinaram e ensinam a ser um ser humano melhor.

Aos meus amigos de trabalho, a todos os professores que - de uma forma carinhosa - compartilharam o seu aprendizado.

Aos meus amigos de Mestrado, que lutaram arduamente para conciliar os estudos, família e trabalho.

Ao meu irmão *Cristiano Amaro da Silva*, que me fez entender o sentido maior de partilhar e de se ter um grande amigo.

À banca qualificadora, representada pela professora-doutora *Eva Mendes* e pela professora-doutora *Elizete*, muito obrigada.

À vida que me oportuniza, todos os dias, a decisão de querer lutar e levantar para ir atrás dos meus sonhos.

À diretora *Mariângela Magalhães* e colegas da equipe Ume. Pref. Esmeraldo Tarquínio, que fizeram com que eu seguisse em frente sem olhar para trás.

Aos pais dos alunos com TEA, que acreditam e lutam pelos direitos de seus filhos e caminhando sonham em deixar um mundo melhor, sem tantas indiferenças.

À minha parceira *Claudia Vilar*, por todo carinho e atenção nos momentos de dúvidas e fraquezas. Suas palavras sábias sempre me acolheram e mostravam que eu era capaz.

Às minhas amigas do coração, *Rosemeire Rittes* e *Maria Aparecida dos Santos* (Mara), vocês com certeza foram a prova de que existem irmãs de alma, pois no momento em que precisei de um ombro amigo, ali estavam vocês, sempre me acolhendo com muito amor e ternura.

Aos mestres em Educação, que nos afirmam sempre que a esperança não caminha sozinha quando temos ideais, e essa é a maior utopia, não deixar nossos sonhos morrerem.

À Prefeitura *de Santos*, por incentivar e financiar o Programa Mestre aluno. Com certeza, teremos pesquisas e projetos dignos de colocar a educação de Santos como uma das primeiras do Brasil.

Aos meus alunos, todos aqueles que - de alguma forma - me ensinam o dom maior, que é o de ensinar e aprender. Vocês me fizeram acreditar no ser humano, em ter esperança de um mundo melhor. Levo comigo a certeza de amor a minha profissão e de dever cumprido, pois já tenho colhido frutos belíssimos, dessa mais tenra, dura e prazerosa plantação.

“O que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada. Caminhando e semeando; no fim, terás o que colher.”

Cora Coralina

SANTOS. Cristiane Amaro da Silva. **PERSPECTIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA) EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE SANTOS - SP** 2017.p.121. Projeto de Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

RESUMO

A inclusão tem sido um tema de relevância discutido nos últimos anos, pois, apesar do aluno com Transtorno do Espectro Autismo ter garantido na Constituição Brasileira o ensino em classes regulares, fica a dúvida: será que esta oferta tem sido feita com qualidade em nossas escolas? A pesquisa está fundamentada na dificuldade que o professor encontra no trabalho com os alunos TEA na rede regular do município de Santos. Sabemos que a realidade dos docentes não é fácil, tanto nas questões pedagógicas, como em lidar no dia a dia com a falta de estrutura das escolas. O questionário foi aplicado com 26 docentes, contendo 11 questões para apontar quais os principais problemas que eles enfrentam nas escolas e, a partir desses resultados, sugiro um blog com propostas práticas que auxiliem os professores no trabalho com alunos com TEA, no ensino regular.

Palavras- chave: Inclusão; Autismo; Formação de Professores.

ABSTRACT

Inclusion has been a topic of relevance discussed in recent years, because although the student with Autism Spectrum Disorder has guaranteed in the Brazilian Constitution the teaching in regular classes, the question remains: has this offer been made with quality in our schools? The research is based on the difficulty that the teacher finds in the work with the TEA students in the regular network of the municipality of Santos. We know that the reality of teachers is not easy, both in pedagogical issues and in dealing with the day-to-day lack of school structure. The questionnaire was applied with 26 teachers, containing 11 questions to point out the main problems they face in schools and, from these results, I suggest a blog with practical proposals that will help teachers work with students with ASD in regular education.

Keywords: Inclusion; Autism; Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA- Applied Behavior Analysis - Análise Aplicada do Comportamento

ABRA- Associação Brasileira do Autismo.

ADI-Autism Diagnóstica Interview- Entrevista de diagnóstico de Autismo.

AMA- Associação de Amigos do Autista.

APAE- Associação de Pais Amigos do Excepcional.

ASQ- Ages e Stages Questionnaires- Questionário de idade e estágios.

AUMA- Associação dos Amigos da Criança Autista.

CEB- Câmara de Educação Básica.

CNE- Conselho Nacional de Educação.

CFN- Currículo Nacional Funcional

CID- Código Internacional de Doenças.

CIF- Código Internacional das Funcionalidades.

DOU- Diário Oficial da União.

IBC- Instituto Benjamin Constant.

LDB- Leis de Diretrizes e Bases.

MEC- Ministério da Educação e Cultura.

SEDESP- Seção de Educação Especial.

SEDUC- Secretaria de Educação de Santos.

SIGES- Sistema Integrado de Gestão.

SUS- Sistema Único de Saúde.

SVC- Serviço de Valorização da Criança.

TEA- Transtorno do Espectro do Autismo.

TEACCH- Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação

UBS- Unidade Básica de Saúde.

UME- Unidade Municipal de Ensino.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura.

UPM- Universidade Presbiteriana Mackenzie.

LISTA DE TABELA

1. Tabela: Estudos Epidemiológicos em crianças com Transtorno do Espectro Autismo nos países desenvolvidos e América Latina.....	30
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Perfil do Gênero dos docentes participantes da pesquisa.	73
Figura 2. Faixa etária dos participantes da pesquisa.	74
Figura 3. Formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa.	75
Figura 4. Tempo de atuação dos docentes participantes da pesquisa.....	77
Figura 5. Levantamento dos docentes que atuaram/ou atuam com alunos com (TEA).....	79
Figura 6. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação à área que pode estimular a melhoria do processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA.....	81
Figura 7. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação à área na qual encontra maior dificuldade no trabalho com o aluno com TEA.....	84
Figura 8. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação aos fatores que a escola pode contribuir para o desenvolvimento do aluno com TEA.	86
Figura 9. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação a dificuldades encontradas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nos alunos com TEA.	88
Figura 10. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação aos meios de comunicação que são utilizados para a comunicação com o aluno com TEA.....	90
Figura 11. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação ao comportamento e interesse nos quais os alunos com TEA apresentam com maior frequência.....	93
Figura 12. Página inicial do Blog TEA... ndo amor e traçando conhecimento	102
Figura 13. Apresentação pessoal e destaque do Blog.	103
Figura 14. Sugestões de Atividades para os alunos com (TEA).	103
Figura 15. Parceria entre a escola e a família.	104
Figura 16. Rotina Escolar.	104
Figura 17. Rotina Escolar	105
Figura 18. Checklist- Questionário para os pais.....	105

Figura 19. Dicas de livros sobre o TEA.	106
Figura 20. Dicas de filmes sobre a inclusão.	106
Figura 21. Cartilha ilustrativa para o trabalho em sala de aula sobre o TEA...108	

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	vi
AGRADECIMENTO ESPECIAL	vii
AGRADECIMENTOS	viii
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xii
LISTA DE TABELAS	xiv
LISTA DE FIGURAS	xv
APRESENTAÇÃO.....	18
INTRODUÇÃO	21
1. Autismo e sua definição	26
1.2 Epidemiologia do Autismo.....	27
2. Caminho do Autismo	32
2.1. Legislação da inclusão.....	37
3. Formação de professores	45
3.1 O processo de intervenção no ensino do aluno com TEA	53
4. Objetivo Geral	67
4.1 Específicos.....	67
4.2 Hipótese do trabalho.....	67
4.3 Problema	68
5. Metodologia da pesquisa	69
5.1 Procedimentos	70
5.2 Sujeito.....	71
5.3 Local	71

6. Resultados e discussões.....	73
7. Considerações finais	96
8. Produto final	100
8.1 Justificativa	100
8.2 Desenvolvimento	100
9. Objetivos	101
9.1 Conteúdo	101
10.Referências	107
Referências	107
ANEXOS	113
Anexos	114
Apêndice.....	117

APRESENTAÇÃO

Na minha prática docente, sempre percebi o quanto é importante a reflexão do fazer pedagógico, pois tal pensamento faz com que você possa mudar e transformar sua prática. Assim, precisamos constantemente nos aproximar das necessidades e questionamentos que aparecem no chão da escola, sabendo que o colegiado deve se apropriar o mais rápido possível do seu grupo escolar e também da comunidade.

Iniciei meu trabalho docente cursando o Magistério (1995) e, no último ano, tive minha primeira experiência como professora auxiliar. Percebia que cada ano era uma experiência nova. Com cinco anos de experiência na Educação Infantil, me apresentaram novos desafios, que foi o trabalho no ensino fundamental.

Formada em 2003, em Pedagogia, recebi a chance de colocar todo o meu aprendizado em prática, novos alunos. Quando me deparei na sala, com um aluno PC (Paralisia Cerebral), comecei a repensar meus conhecimentos e fui em busca de novos aprendizados.

Num primeiro momento, veio a negação. Como aquele aluno poderia frequentar uma escola comum? Tinha a convicção de que esses alunos teriam que estar em outro espaço escolar, para melhor atendimento. Mas, ao conversar com a mãe desse aluno, percebi que a escola era o primeiro de muitos desafios que esse aluno iria enfrentar e que ela pedia sempre a Deus, que colocassem anjos para ajudar seu filho a entender e viver nesse mundo, carregado de tantas indiferenças e discriminações.

Naquele momento, tive duas certezas: o amor à minha profissão e o legado que deixaria na vida de todos aqueles alunos, que um dia passariam por minhas mãos. Após trabalhar no ensino privado, iniciei na Prefeitura de Santos, em 2007, como professora de educação básica, mas com experiência no ensino fundamental, em classes alfabetizadoras.

Segura do meu trabalho pelos anos já enfrentados, me deparei com uma classe onde estava matriculado um aluno com Transtorno do Espectro Autista, em nível severo. Ele não falava, apresentava movimentos estereotipados, sem

nenhuma concentração nas atividades. Eu tinha momentos de desespero, pois não sabia lidar com o novo, o “diferente”. E, juntamente com um aluno com (TEA), estava também um aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger, que falava pouco e vocabulário bastante limitado.

Toda mudança gera insegurança e o confronto diário serviu como um trampolim para mudanças. Eu, hoje como professora, preciso conhecer as necessidades da vida escolar e entender todo o processo de pertencimento na unidade escolar. Isso requer tempo. Estou em uma escola que demanda muita atenção quanto ao trabalho com inclusão, mas específico os alunos com TEA. Ali, percebo a importância de uma intervenção quanto à qualidade no atendimento.

Minha experiência como professora do ensino fundamental sempre deixou claro que, nas diversidades, todo indivíduo é capaz de aprender, tendo limitações ou não. Sempre quando cruzavam no caminho alunos com qualquer dificuldade, percebia ali um incentivo para um aprimoramento maior do meu trabalho diário. O trabalho com alunos com TEA teve início em 2010, como professora auxiliar de classe (projeto mediador na Prefeitura de Santos), no qual tive a oportunidade de trabalhar dois anos, com um aluno com Asperger e outro com TEA.

É muito triste ver que, de alguma forma, selecionamos aqueles que têm capacidade de aprender com aqueles que aprendem de forma diferente. Ainda encontramos colegas de trabalho, em pleno avanço tecnológico, dizerem que esses alunos deveriam estar em classes separadas ou em uma escola especial. Depois de algum tempo, comecei a me aprofundar nos estudos e ingressei no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia. Pela experiência com alunos de inclusão, percebi ser a hora de entender como esses alunos aprendiam e estratégias de trabalho de acordo com a deficiência do aluno.

A formação dos professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas

dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos. (PERRENOUD, 2002, p.22)

Aliar os estudos e a prática oportunizou um conhecimento importante do trabalho nas escolas. Após concluir a Psicopedagogia, ingressei na Pós-graduação em Gestão Escolar. Uma oportunidade de conhecer o outro lado da escola, um olhar de gestão participativa e aberta para os novos caminhos da educação. Neste curso, o aprofundamento na legislação educacional mostrou o quanto já se avançou nas questões de leis e direitos para as pessoas com deficiências.

Após a conclusão desse curso, uma pergunta ainda caminhava comigo. Devido à experiência com alunos TEA, nasceu a vontade de conhecer como esses alunos aprendem ou um possível caminho para aprendizagem, considerando o tempo de cada aluno e sua particularidade.

Percebo hoje que, quando conhecemos as particularidades do nosso aluno com TEA, o trabalho fica mais fácil. Nessa caminhada, vejo como a parceria com a família é importante e como nesse momento, esse trabalho em conjunto escola e família faz toda a diferença, pois o aluno se sente acolhido e sente confiança em aprender. Os pais contribuem, participando das necessidades básicas do aluno e em todo o tratamento multidisciplinar que se faz necessário. Fisioterapeuta, neurologista e terapia ocupacional ajudam no estímulo e socialização no ambiente escolar.

As experiências que enfrentei durante minha trajetória acadêmica sempre foram voltadas em como melhorar a qualidade de ensino. Como Freire (2008) afirma que o profissional não está desvinculado da sociedade por ser um ser social, podemos sim, na nossa profissão ou em qualquer outra, omitir a nossa ação, nos tornando alienados. Sempre pensei como a escola poderia mudar o aprendizado, sendo que minhas indagações já se iniciaram no magistério.

A inclusão tem proporcionado alguns avanços nas escolas, fazendo com que todo o colegiado repense a qualidade do ensino para crianças especiais. Dentro dessa linha, a pesquisa abrangerá questões teóricas e presentes nas práticas dos docentes e desenvolvidas nos espaços educativos do ensino fundamental.

Sabe-se que a inclusão de um indivíduo na sociedade depende do patrimônio cultural que ele tem e é ampliado na escola. Isso faz da educação um espaço fundamental para o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, sobretudo o aluno com (TEA). Esse é o objetivo da educação inclusiva: ajudar nas suas potencialidades, contribuindo na construção da personalidade e caráter de cada ser humano. “Preparar o aluno para novos conhecimentos e novas tecnologias, além de se preocupar com a sua capacidade de aprender”. (FERREIRA e GUIMARÃES,2003, p.137).

A escola ainda persiste em não aceitar o diferente. Discriminamos porque não temos, muitas vezes, coragem de afirmar que não sabemos trabalhar, que é bem mais fácil aplicar as lições que todos consigam fazer, ou pelo menos tentam. Ir à busca de informações, ações e práticas de adequação para se trabalhar com o aluno TEA é pedir demais. “Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos no trabalho, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo em sala de aula”. (MACEDO, 2005 p.22)

Percebo que há anos me deparei com questões como: "vou fazer o que é possível, não vou além". Muitos colegas ainda relatam: “dá um desenho para

ele pintar, ele não vai aprender mesmo”. É muito triste um profissional, dentro da área da educação, pensar desta maneira, mas trabalhava muitas vezes assim, pensando que esse aluno seria meu só aquele ano.

Mas qual tem sido a minha contribuição para todos esses alunos TEA e como posso mudar essa realidade que tanto nos perseguem de escola ideal? Segundo Sacristán (1998), prevalece o enfoque tecnicista, onde apenas a técnica permite estar ciente do que o aluno irá aprender. Tinha a certeza que aquelas determinadas estratégias levariam meu aluno ao aprendizado.

Os professores devem aprender técnicas de intervenção na aula, mas também saber quando utilizar umas e quando utilizar outras e, devido a isso, se requer também a formação de competências estratégicas, de forma de pensar em princípios e procedimentos de intervenção. (SACRISTAN,1998, p.359)

É importante levantar questões da prática em sala de aula como iniciar um trabalho educativo com esse aluno, e não apenas condicioná-lo a tarefas repetitivas e sem relação com a realidade, para auxiliar os professores a lidar melhor e entender os alunos TEA. “O princípio fundamental da escola ou ensino inclusivo é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos” (RODRIGUES, 2006, p.167).

Esse olhar diferenciado do professor vai muito além da sala de aula, pois a escola vai além do conteúdo. Formamos alunos para a vida e isso perpassa todos os saberes. “Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula; um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”. (SACRISTAN, 1998, p.365)

Para ser um bom profissional e entender nossa realidade educacional, precisamos conhecer um pouco de tudo, como: sociologia, antropologia, economia e psicologia. Se conseguirmos aliar tudo isso, mais a organização e o currículo, seremos um educador melhor. “A prática docente, entendida como inacabada e contingente, é tomada como objeto de investigação, de indagação, exigindo do professor uma postura reflexiva.” (HOFFMANN, 2013 p.13).

Vivemos na era da tecnologia e estamos a todo o momento sendo bombardeados por tanta informação. Mesmo com tanta informação, ainda encontramos alunos que não sabem ler e escrever ou até mesmo fazer simples cálculos. Como transformar isso em conhecimento?

Por que não usar dessas ferramentas para a aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista? Esse foi meu ponto de partida, quando trabalhei com o aluno A (nome fictício). “A prática pedagógica, ao ser objeto de pesquisa e de reflexão, torna-se práxis transformadora de si mesma e do meio que a circunda”. (HOFFMANN, 2013, p.13)

É fundamental não apenas garantir o acesso à escola pública de qualidade, mas também proporcionar a permanência e uma aprendizagem significativa, visando à formação plena da cidadania. Como fazer esse atendimento de qualidade, em meio a tantos problemas da escola?

Saber como ocorre o processo de aprendizagem desse aluno foi o primeiro passo para o trabalho em sala de aula e - com isso - obtemos melhores resultados, então por que não conhecer para aplicar, lembrando que cada criança tem o seu momento de aprender, quer seja através de imagens (visual), de exposições auditivas (auditivo) ou exemplos concretos (sinestésico)? Esta escolha vai melhorar muito seu rendimento escolar. “O princípio fundamental da escola ou ensino inclusivo é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos” (RODRIGUES, 2006, p.167).

Dentro dessas questões, pretendo identificar os pontos que favoreçam a escola no atendimento dos alunos de inclusão e, desta forma, possibilitar reflexões quanto à capacitação acadêmica dos professores que lidam diretamente com alunos da educação inclusiva.

A proposta inicial constitui em pesquisar sobre qual contexto os alunos com (TEA) estão sendo atendidos em uma unidade escolar do município de Santos. Além disso, constatar se esse atendimento implica numa reestruturação no ensino atual. Precisamos pensar em todos os direitos já alcançados e propor novas ações que contemplem, não só o acesso à escola, mas uma inter-relação do trabalho escola/família/município. Os alunos que

chegam com diagnóstico de TEA, nas escolas do município de Santos, são encaminhados para o serviço de orientação da escola e sinalizados no SIGES (Sistema Integrado de Gestão), que tem por sua finalidade incluir esse aluno com laudo, em todos os serviços oferecidos pela Prefeitura de Santos, como fonoaudiólogo, psicólogo e terapia ocupacional.

Esses alunos são acompanhados pelos professores mediadores, que fazem um trabalho em conjunto com o professor titular. Os alunos atendidos pelas escolas municipais de Santos têm esses professores mediadores com formação específica no Magistério ou Pedagogia. O contato com a família se torna primordial para a melhoria da qualidade de ensino. Foi traçado um perfil desses alunos, como esse aluno era recebido na escola e por quem esse aluno era atendido. Depois, se fez necessária uma entrevista com as professoras sobre sua prática com alunos TEA.

Outro ponto foi levantar quais contribuições pedagógicas o docente pode promover para a aprendizagem. Para Perrenoud (2002, p.192 a 193), não há forças sociais importantes que exijam uma escola mais eficaz. Mesmo os que estão convencidos de que a escola tem de “se tornar mais eficaz” não estão prontos para elevar o nível de formação e de profissionalização dos professores. Eles têm novas expectativas relacionadas ao sistema educativo, porém não aceitam que ele seja um pouco mais oneroso.

Neste sentido, a proposta do projeto se constitui na apresentação de possíveis intervenções, visando o melhor rendimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Iniciaremos o trabalho, buscando abordagens teóricas acerca da inclusão educacional, o papel do professor e também da escola, no sentido de apontar ações que garantam o atendimento adequado aos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autismo.

O que se pode fazer para mudar este defeito ao modelo social, ainda em Mittler (2003), é saber que “um defeito ao modelo centrado na criança é baseado na ideia de que as origens das dificuldades de aprendizagem estão na sua maioria localizada nela”.

De acordo com esse ponto de vista, a fim de ajudar a criança, precisamos conhecer tanto quanto for possível a natureza das suas dificuldades para assim fazer um diagnóstico quando possível e planejar uma estratégia de intervenção e apoio baseada em tal análise.

Procurarei elucidar alguns conceitos do que são necessidades educacionais e como a formação continuada do professor faz toda a diferença no progresso do aluno.

Outro aspecto será a formação continuada do professor e também um olhar diferenciado para a aprendizagem do aluno com TEA. Além disso, levantar os avanços percorridos na trajetória do TEA no Brasil. Muito já se caminhou quanto à Lei nº12. 764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que afirma e garante a síndrome como deficiência.

1. Autismo e sua definição

O autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre pelo comprometimento na interação e falha na comunicação. Na classificação diagnóstica “zero a três”, temos um recurso adicional precioso para entender as bases do desenvolvimento de crianças no espectro autista (Zero to Three 2005). (SCHMIDT, 2013, p.35).

O interesse por estudos sobre o autismo, segundo o autor acima, partiu da área clínica, em 1943. Os estudos a respeito do autismo surgiram quando Kanner descreveu um distúrbio autístico do contato afetivo, com as seguintes características: autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia. Com este conjunto de caracterizações e comportamentos através de sinais, foi por ele relacionado como uma doença específica comparada a fenômenos da linha esquizofrênica. Cunha (2012, p. 20) define o termo autismo como originário do grego, *autós*, que significa “de si mesmo”, [...] descrevendo a fuga da realidade e o retraimento interior de pacientes acometidos de esquizofrenia.

Anos depois, descreveu o quadro como uma psicose, justificando que os exames clínicos e laboratoriais eram ineficazes para o fornecimento de dados significativos no que se relacionava à etiologia do caso. Por volta da década de 70, passa-se a considerar o autismo como uma síndrome, relacionando-a a um déficit cognitivo e, assim, não mais o considera uma psicose, mas um distúrbio do desenvolvimento. Relaciona-se o autismo a uma deficiência Intelectual, dentro dos transtornos globais ou invasivos do desenvolvimento.

De acordo com o Ministério da Saúde, Brasil (2013), dois sistemas são utilizados para a classificação das doenças: o (CID-10) Código Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde e o (CIF) Código Internacional de Funcionalidades. Segundo o CID-10, o autismo encontra-se na parte relativa aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, na qual estão alocadas o autismo infantil, a autismo atípico, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Geral do Desenvolvimento não especificado. Note-se que nessa mesma subparte se alocam problemas no desenvolvimento de fala e linguagem, no desenvolvimento das habilidades escolares e no desenvolvimento motor, compondo uma classificação geral dos problemas do desenvolvimento.

Na mais recente classificação, no DSM-5 (APA 2013), o autismo pertence à categoria denominada transtornos de neurodesenvolvimento, recebendo o nome de transtornos do espectro do autismo (TEA). Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. (SCHMIDT, 2013 p.13)

O autismo é o foco de estudo de muitos cientistas há décadas e suas causas, ainda sem definição, podem estar relacionadas a diversos fatores, tais como pré, peri ou pós-natal, fatores ambientais, infecções, entre outros, até mesmo possíveis indicadores genéticos.

1.2 Epidemiologia do Autismo

Ainda existem muitas divergências e grandes questões por responder na área da medicina, psicologia e na educação social. Seu diagnóstico é feito

pelo neurologista, juntamente com uma equipe multidisciplinar, com psicólogo, psiquiatra especializado e com a utilização e funcionalidade de critérios específicos.

O autismo clássico e a síndrome de Asperger são os mais conhecidos entre os TEA. Segundo Schmidt (2013 p.126), “esses indivíduos geralmente exibem alterações cognitivas que acarretam dificuldades para compreender situações sociais e as regras implícitas no relacionamento interpessoal.”

O primeiro estudo epidemiológico sobre autismo foi realizado por Lotter, em 1966, na Inglaterra, que verificou uma taxa de 4,1/10.000 para transtorno do espectro do autismo infantil. Entre 1966 a 1991, a taxa média de prevalência para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo infantil encontrada nos estudos era de 4,4/10.000. Posteriormente, a prevalência atinge 12,7/10.000 indivíduos nos estudos até 2001.

Em 2007, a taxa apontada pelo Centers for Disease Control and Prevention foi de 6,7 para cada 1.000 crianças em idade escolar, ou seja, não sendo, portanto, mais considerado um transtorno raro. Contudo, se percebeu que a identificação do Transtorno do Espectro Autismo não atingia apenas crianças de países desenvolvidos, mas já eram encontrados em diversas partes do globo terrestre.

Os estudos atuais apontam estimativas de taxas de prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo, variando entre 70 e 90 casos para cada 10.000 habitantes. (Schwartzman,2011, p.154)

Conforme pesquisa do governo dos Estados Unidos, os casos de autismo subiram para 1 em cada 68 crianças com 8 anos de idade — o equivalente a 1,47%. O número foi aferido pelo CDC (*Center of Diseases Control and Prevention*), do governo estadunidense — órgão próximo do que representa, no Brasil, o Ministério da Saúde. Os dados são referentes a 2010, mas só divulgados em 2014 no Brasil. Mesmo o autismo podendo ser detectado a partir dos 2 anos de idade, a maioria das crianças foi diagnosticada após os 4 anos.

Apesar das diversas pesquisas científicas, o estudo epidemiológico aqui no Brasil ainda é muito raro, sendo que, até o momento, não se sabe ao certo se esse aumento realmente reflete um crescimento genuíno do número de

casos. Contudo, mesmo que estejamos longe de encontrar uma resposta definitiva para tal pergunta, certamente podemos garantir que esse aumento se deve, pelo menos em parte, a outros fatores, como a recente ampliação dos critérios diagnósticos, permitindo, assim, que mais casos sejam incluídos dentro do espectro.

Existe também uma capacitação dos profissionais, o que leva à melhor detecção de casos que antes não eram diagnosticados ou eram diagnosticados erroneamente (Fombonne et al., 2006).

1. Tabela: Estudos Epidemiológicos em crianças com Transtorno do Espectro Autismo nos países desenvolvidos e América Latina.

Países	Habitantes	Porcentagem %
Estados Unidos	10.000	60
Brasil	10.000	27,2
Venezuela	10.000	17
México	10.000	14,3
Argentina	10.000	1,31

(Schwartzman, 2011)

Conforme tabela acima, podemos analisar que, até 2009, os dados atuais dos estudos epidemiológicos verificados em crianças com Transtorno do Espectro Autismo, tanto em países desenvolvidos, como em países da América Latina, tiveram um aumento significativo e preocupante, visto que os estudos neste campo ainda refletem uma amostra representativa das crianças diagnosticadas com TEA.

Por isso, há a necessidade de avanços nos estudos epidemiológicos, a fim de analisar e pontuar esse aumento em determinadas regiões. Nos países desenvolvidos como os Estados Unidos, Japão e países da Europa, já existem programas para o diagnóstico precoce em crianças a partir dos 18 meses. Os estudos científicos que são aplicados nesses países possuem maior amostragem.

Um estudo realizado em Barueri, SP, pelo Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em conjunto com a Secretaria de Saúde de Barueri, propôs mapear o atendimento educacional especializado a crianças com TEA, trazendo um amplo levantamento de estudos epidemiológicos com base em diversos países, inclusive da América Latina, com citado na tabela anterior. (Schwartzman, 2011). Percebe-se que a criança com TEA é mais comum do que imaginamos e a incidência só não é maior, pois faltam instrumentos padronizados de pesquisas para identificar o transtorno. (D'Antino, 2013, p.203).

No Brasil, ainda caminhamos com a pesquisa mais atual, feita na cidade de Atibaia, citada pelos profissionais do Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), e que utilizou como base crianças de 7 a 12 anos com TEA. É o único publicado com avaliação direta da América Latina. (A pesquisa baseou-se em uma combinação de instrumentos padronizados (ASQ e ADI) e avaliações clínicas feitas por especialistas segundo o DSM-IV).

Conforme indica a tabela citada anteriormente, a prevalência de TEA foi de 27,2/10.000. Algumas hipóteses foram levantadas, como o pequeno tamanho amostral e também a falta de acesso a programas específicos de identificação do TEA em crianças pequenas.

Já o estudo na Venezuela utilizou-se de crianças de 3 a 9 anos com TEA, diagnosticadas tanto em centros médicos particulares e públicos, na cidade de Maracaíbo. A prevalência foi de 17/10.000. No México, foi utilizado o censo nacional que levantou o número de crianças diagnosticadas com TEA, sendo que, através de uma metodologia específica, os autores estimaram 14,3/10.000.

A Argentina apresentou a prevalência mais distorcida: 1,31/10.000. Isso ocorreu em três centros de saúde de San Isidro, localidade próxima a Buenos Aires, sendo que os autores não especificaram os instrumentos de pesquisa. Isso prejudicou uma análise dos resultados.

Segundo Schmidt (2013, p.51), quanto à proporção de incidência entre indivíduos do sexo masculino e feminino, estudos indicam que o autismo

prevalece quatro vezes mais em meninos do que em meninas, se considerarmos indivíduos com níveis normais de inteligência.

Essa prevalência, porém, tende a diminuir significativamente quando se compara meninos e meninas autistas com níveis intelectuais mais comprometidos (retardo mental profundo), chegando a 1,3 casos de meninos para cada 1 caso de menina investigada (Schwartzman, 2011). Isso sugere que, apesar de casos de autismo serem mais raros em meninas, estes tendem a ser acompanhados por maior comprometimento cognitivo e funcional.

Mello (2004, p.22) ressalta que o diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a detecção do autismo. Por isso, diz-se que o TEA não apresenta um marcador biológico.

Na cidade de Santos, de acordo com o SIGES (Sistema Integrado de Gestão), existem 349 alunos com TEA matriculados na rede municipal, em todas as modalidades, desde o infantil até o fundamental 2. Todos possuem laudo concluído em TEA e têm atendimento em salas regulares, com os mediadores escolares.

O acompanhamento desse aluno, assim que ingressa na rede, ocorre através da UBS (Unidade Básica de Saúde) ou SVC (Serviço de Valorização da Criança), onde o aluno já diagnosticado frequenta terapia ocupacional, psiquiatra e psicólogo. Mas o número de atendimento neste local é superior ao de profissionais, provocando-o longa espera para o tratamento.

Cunha (2012 p. 19-20) também afirma que “não há padrão fixo para a forma como ele se manifesta, e os sintomas variam grandemente.” O autismo pode ser considerado em diversos graus, sendo o severo, o moderado, chegando até o de bom ou alto funcionamento.

Mantoan, Pietro e Arantes (2006, p. 25) esclarecem que:

“As leis asseguram não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos”. (MANTOAN, 2006, p.25)

Acredita-se que o melhor tratamento para o autismo ainda seja a educação, sendo a evolução sempre como fator positivo, mesmo que lento e dentro das potencialidades e limitações da criança com TEA.

Diversas leis, como a Lei nº 12.764/12, respaldam as pessoas com transtorno do espectro autista e lhe são garantidos todos os direitos e benefícios, bem como também os deveres, os da família e da sociedade.

2. Caminho do Autismo

A deficiência é determinada pelos aspectos socioculturais, pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico de cada sociedade, em diferentes épocas. Pensar em inclusão é ter realmente a certeza que as diferenças existem e a educação veio com uma ponte mediadora para várias quebras de conceitos e paradigmas de que os alunos têm o mesmo aprendizado.

Os questionamentos que serão levantados nesta pesquisa são quanto à qualidade de ensino que envolve o trabalho dos professores com os alunos TEA. Também a formação desses profissionais para lidar com essa grande demanda que tem chegado às escolas de ensino regular. Segundo Cunha (2015), o professor é parte fundamental desse processo, não só pela grandeza do seu ofício, mas também pelo papel transformador na sociedade.

Os questionamentos convivem lado a lado com a preocupação dos professores em um trabalho diferenciado e significativo para os alunos com TEA.

As práticas pedagógicas para alunos com (TEA), geralmente, estão fundamentadas em teorias comportamentais centradas na interdependência entre intervenção e avaliação de cunho terapêutico. Pavlov (2003) já fazia referência em seus estudos acerca de um fenômeno que ele chamou de condicionamento, no qual estímulo e reação ocorriam em experiências laboratoriais.

Skinner (1904-1990), psicólogo americano, é um dos proponentes do behaviorismo com relação ao comportamento (observável) determinado pela

sua relação com o meio químico, físico e social na forma de estímulos. Para os behavioristas, o fator que determina o desenvolvimento e a aprendizagem como dois processos que se sobrepõe é a relação com o meio-ambiente.

A aprendizagem é concebida como uma mudança observável nos comportamentos do indivíduo. A circunstância de aprendizagem envolve recompensa e controle, planejamento criterioso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades e modelagem do comportamento do homem, por meio de manipulações de reforços, desconsiderando os elementos que não podem ser observados ou sujeitos a esse mesmo comportamento.

Em todas as ações pretendidas por um professor na abordagem comportamental, o foco vislumbra o treino e repetições para que o aluno aprenda a realizar o comportamento desejado e adequado. No trabalho com autistas, o professor procura reduzir ao máximo a possibilidade de erro nas respostas de seu aluno, para que este não se encontre em situação de frustração. Ocorre que nestes pressupostos, próprios do behaviorismo, não são privilegiadas as relações sociais genuínas e próprias do ser humano, de onde emana o desenvolvimento da atividade consciente do homem, e a internalização de conhecimentos, a generalização, o desenvolvimento do sentido e do significado.

Diferentemente, quando olhamos para as práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva histórico-cultural, ampliamos nossa visão e damos ênfase a uma compreensão da qualidade social do desenvolvimento humano e dos contextos escolares considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal. Após serem internalizadas pelas ações externas exercidas pelo outro dialeticamente, estas se tornam conquistas independentes para o aluno autista, o que faz dele o centro do ensino e o sujeito do processo pedagógico.

Tomando a obra de Vigotsky (1988) como referencial teórico para o trabalho com autistas, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem deste aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre

mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, numa maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido.

O professor como agente de mediações deve explorar sua sensibilidade a fim de perceber quais são os significados construídos por seus alunos com referência aos conceitos que estão sendo formados, quer sejam conceitos mais elementares ou complexos.

“As proposições para Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana, (LA TAILLE, 1992, p. 23).

No que se referem à compreensão do TEA, alguns autores dos anos 50 e 60 afirmam tais crianças possuem uma anomalia de compreensão linguística (RUTTER, 1979), alterações relacionadas ao déficit simbólico, além de dificuldades na imitação e integração sensório-motora. Tal afirmação nos leva a pensar em uma nova maneira de aprendizagem que não seja apenas uma simples repetição vazia de comandos. Quando falamos de aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não nos limitando tão somente aos conhecimentos acadêmicos, mas aos conhecimentos do cotidiano, abrangendo, inclusive, as ações de afeto e sentimento e de valor.

Sob esta ótica, tal como nos diz Macedo (2005, p. 32) de maneira brilhante:

“Então, refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano para, quem sabe, assim podermos confirmar corrigir,

compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado”. (MACEDO, 2005, p.32)

Acerca da pessoa com necessidades especiais o autor aponta que seus desenvolvimentos são significativos com relação à determinação da maneira como essa condição ("ser deficiente") deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo a esta pessoa o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento. Aí surge a pergunta: como lidamos com as diferenças?

Uma forma interessante é aprender a respeitar. Respeitar significa deixar como está, não no sentido passivo do termo, mas como uma escolha, como um carinho, como um respeito às diferenças. (MACEDO, 2005, p.15)

Deste modo, esta pessoa passa a ser percebida e compreendida como indivíduo possuidor de diferentes capacidades e potencialidades em emergência que devem ser encorajadas.

“O desafio atual é relacioná-la de um modo diferente daquele que vimos praticando há tanto tempo, e cujo instinto vale refletir um pouco sobre o que significam semelhanças e diferenças e permitir, quem sabe, que essa compreensão possibilite-nos uma crítica ao que estamos propondo ou realizando em favor de uma escola que se quer para todos”. (MACEDO, 2005, p.16).

Podemos perceber que a realidade educacional em que vivemos muitas vezes impede a pessoa com necessidades especiais de se desenvolver plenamente, devido a conclusões preconceituosas acerca da sua aprendizagem. No entanto, se ela tiver acesso ao contato com o outro, e dispuser de orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo acesso à cultura que é produzida historicamente.

Partimos então que a construção do conhecimento acontece de forma histórica e mediada em sua relação com o professor por meio da linguagem que é o cerne de tudo o que é social. “Enquanto sujeito de conhecimento, o

homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe.” (LA TAILLE, 1992, p.26). O homem então se constrói na linguagem e perpassa o diálogo e a interação onde estão presentes o sujeito e o outro, a todo instante.

No caso da criança TEA que não verbaliza, a aprendizagem fica mais difícil, gerando situações de ecolalia, pois neste transtorno específico podemos encontrar vários níveis de autismo. Alguns mais severos, outros leves, cada caso precisa ser analisado individualmente, mas isso não impede que os estudos avancem de modo que não encontremos uma receita pronta, mas ações práticas que ajudem nos avanços do TEA na aprendizagem.

A prática cotidiana será muito mais rica e significativa para tais alunos, trazendo suas particularidades e utilizando-se da observação para entender e criar situações de aprendizagem. Como afirma Cunha (2015), “o nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua”.

Sabemos que neste tipo de abordagem sócio-histórica muitas vezes o indivíduo com deficiência já é visto e assistido de maneira preconceituosa no espaço escolar, evidenciando apenas o que ele não consegue fazer ao invés de destacar aquilo que ele já domina. Essa relação de ter pena do deficiente é mencionada por Macedo (2005):

“[...] não devemos ter pena dos deficientes porque, se tivermos isso, pode significar nossa pretensão de que somos melhores do que eles e, em uma relação, não há melhor. Se eu tiver pena, vou ajudá-lo em uma perspectiva de co-dependência, e tenho de ajudá-lo em uma perspectiva de interdependência, como, de resto, ajudo qualquer um e sou ajudado por qualquer um.” (MACEDO, 2005, p.28)

No entanto, se ela tiver o contato com o outro, e de uma orientação pedagógica adequada e organizada, pensando na escola inclusiva com um espaço de trocas de experiências, construção de conhecimento, seu

desenvolvimento poderá ocorrer pelo seu acesso à cultura que é produzida historicamente.

O professor que trabalha junto a seu aluno com TEA, na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, contribuirá como agente de mediações para a reconstituição e a melhora da vivência emocional de seu aluno. Como afirma Cunha (2015), a formação do professor e o seu conhecimento científico podem ser essenciais para a identificação da síndrome, apesar de a síndrome ter características específicas que podem interferir na maneira como o aluno aprende.

2.1. Legislação da inclusão

Nas raízes históricas e culturais, a deficiência sempre foi marcada pela rejeição, discriminação, preconceito, humilhações e até por crenças. De acordo com Mendes (2006), ao analisar a história da educação especial, percebeu-se que, a partir da década de 60, era conveniente adotar uma postura de integração, pois favorecia aos cofres públicos.

Nos séculos XVIII e meados do século XIX, acontece o período da institucionalização, quando os indivíduos com deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. No entanto, “a política de integração havia resultado em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos”. (CUNHA, 2015, p.34)

Nunca como hoje ouvimos dizer tanto a respeito de inclusão, especialmente nos mais diversos meios de comunicação. Ferreira e Guimarães (2003), ao tratarem do tema educação inclusiva, enfocam que comete engano a pessoa que pensa a respeito deste tema e faz ligação apenas às crianças com algum tipo de necessidade especial.

Consoante a este pensamento, Mitller (2003, p.25) diz que “isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não

apenas àquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais”.

Neste sentido, deve-se entender que, na sociedade, contamos com as mais variadas diferenças, como cultural, financeira ou física. Falar em inclusão principalmente educacional destes mais variados públicos é entender que não se trata de “mudar” o modo de ensinar apenas para atender os tipos com necessidades especiais, mas com o objetivo de atender a todos os alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizado, sempre com respeito e compreensão.

A educação inclusiva, segundo Mantoan (2006), não deve ser tratada como uma abordagem tradicional na qual há um sinônimo de uniformização, mas numa abordagem de atenção à diversidade e à igualdade com respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, e não apenas pelo acesso às classes regulares. Essa distorção conceitual é um dos maiores obstáculos da tão clamada educação para todos.

Os portugueses colonizadores observaram que não havia, entre os índios, pessoas com deficiência congênita, mas de origem traumática. Ainda hoje persiste uma prática histórica contra os deficientes em algumas tribos do Alto Xingu, no Mato Grosso, segundo Ferreira e Guimarães.

“[...] até hoje exterminam os bebês que nascem com deficiência, enterrando-os vivos, por acreditarem que criança nascida com deficiência não tem condições de ir para a selva, de trabalhar, de garantir seu sustento, de se defender”. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.66).

O autor afirma que tais eram considerados incapazes de constituir uma vida independente, o sacrifício desses bebês é encarado como algo natural, "um costume do índio". No entanto, o extermínio só é realizado no caso de se descobrir uma “deficiência física” no momento do nascimento. Quando a deformidade ou a deficiência mental é descoberta alguns meses após o nascimento, a tribo deixa a criança continuar vivendo, "pertencer à tribo".

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, inicia-se uma nova visão sobre a educação escolar relativa à deficiência. Formaliza-se o início do Paradigma da Institucionalização, pois a política vigente passa a aderir parte da proposta de atendimento à pessoa com deficiência.

A institucionalização, desde o início, caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Desse modo, o atendimento às pessoas com necessidades especiais no Brasil, desde o início, esteve ligado aos hospitais e asilos, estando quase sempre conectados à filantropia. Só no final do século XIX é que são fundadas duas instituições por iniciativa do governo Imperial, no Rio de Janeiro. A primeira delas foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que atualmente é denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC).

Pode-se dizer que, no início, a educação era oferecida de maneira segregada, assistencialista, por meio de instituições religiosas. O conceito de escola e educação também mudou, sob a influência de movimentos de pais, parentes e amigos de pessoas com deficiência que foram se organizando para buscar a integração do portador de deficiência na sociedade. É nesta década que a Institucionalização começou a ser examinada e criticada.

Na década de 70, tem início o movimento de integração social dos indivíduos com deficiência, objetivando integrá-los em ambientes escolares o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. No entanto, esses alunos deveriam conseguir a adaptação aos métodos de ensino impostos.

“Um breve comentário sobre a implantação da integração no Brasil é necessário, uma vez que críticas indiscriminadas foram lançadas diretamente a alguns tipos de serviços, particularmente às classes especiais direcionadas a alunos com deficiência mental. Essas críticas muitas vezes não evidenciam que a implantação desse modelo integracionista não respeitou as próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características e as necessidades das pessoas. (MANTOAN, 2006, p.39)

Esse paradigma educacional efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Mas logo começaram as críticas a esse modelo paradigmático. Uma parte proveniente das “reais dificuldades encontradas no processo de busca de normalização da pessoa com deficiência. Diferenças, na realidade, não se apagam, mas sim, são administradas na convivência social”.

A esse respeito, Prieto (2006) faz algumas considerações relevantes:

“[...] a implantação desse modelo integracionista não respeitou as suas próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de Educação Especial por tempo determinado”. (PRIETO, p. 39, 2006).

Os movimentos de integração permitiam a matrícula, porém a escola não promovia nenhum tipo de adaptação para favorecer a permanência e a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Basicamente, a integração resumia-se à convivência social do deficiente com o grupo escolar, sem aumento significativo do seu repertório de aprendizagem.

Conforme Mattos, a integração social era apenas para aqueles que superassem as barreiras físicas e acadêmicas estabelecidas, permitindo apenas uma inserção parcial do portador de deficiência na sociedade, “[...] a integração do indivíduo com deficiência dependerá do processo de relações dialéticas constituído desde as primeiras vivências no seu grupo de referência”. (MATTOS, 2002, p. 14).

Apesar da prática da integração social se tornar mais presente, a comunidade científica, a partir de novos e avançados estudos, observou que a integração não era suficiente para o contexto, considerando que esta população não participava de maneira plena e igual aos demais. Mas é a partir da década de 90, com diversos movimentos internacionais, que intensificam as

tomadas de decisão para se criarem políticas que favoreçam a inclusão de alunos com necessidades especiais de estudarem no ensino regular.

A inclusão no Brasil caminhou no ponto da oferta da matrícula nas escolas do ensino regular, mas a estrutura continua a mesma, deixando o aluno em meio ao fogo cruzado. De um lado, aqueles que defendem uma escola única, que se comprometa com o atendimento de todos os alunos. De outro, aqueles que compreendem que a igualdade de oportunidades pode trazer a diversidade e aprendizado, pois todos somos diferentes.

“Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais”. (MANTOAN, 2006 p.16)

Fazem parte desses movimentos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990, que no Artigo 3, dentre outros itens, estabelece a educação para todos baseada na igualdade. O documento Unesco (1990) afirma que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É necessária igualdade de oportunidades em todas as modalidades de ensino. Também a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994, que - dentre diversos itens - reafirma a necessidade de garantir educação para todos, também proclama:

“[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e

aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994).

E ainda a Carta de Luxemburgo, redigida no fim de 1996, “que condensa ideias e práticas comparadas, anunciando o princípio de uma escola para todos e para cada um, que deveria se adaptar à pessoa e considerar suas peculiaridades”.

A Educação Inclusiva no Brasil é hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais, tanto na esfera federal, quanto estadual e municipal.

Na esfera federal, diversas leis e diretrizes institucionais passaram a estabelecer o direito social de pessoas com necessidades especiais serem incluídas na rede regular de ensino. A própria Constituição Brasileira estabelece esse direito, desde a educação infantil, às crianças com necessidades especiais, conforme disposto no Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

A Política Nacional de Educação Especial, em suas diretrizes, destaca o apoio ao sistema regular de ensino, priorizando o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de inclusão. (BRASIL, MEC/SEESP, 1994) Já a Lei nº 9.394/96 - LDB estabelece no Capítulo V, Da Educação Especial, Art. 59º que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com necessidades especiais:

“I - “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Também estabelece: III – “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996).

De certo modo, o conceito de inclusão envolve a mesma intenção da integração, ou seja, o direito do indivíduo com necessidades educacionais especiais à igualdade de acesso aos espaços comuns da vida em sociedade.

Entretanto, difere no sentido de que a integração pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, para normalizá-lo, e tem a conotação de construir a aceitação e a participação externa como auxiliares de um processo de busca de normalização do sujeito, a inclusão.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no:

“Art. 7º. O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2001).

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece, dentre as diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Por tratar-se de um fenômeno complexo, de causa ainda desconhecida e de abrangência biopsicossocial, o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo carece de avanços em pesquisas e estudos sobre a origem, desenvolvimento e prognóstico das pessoas afetadas. É sabido, porém, que os desenvolvimentos dos autistas variam de pessoa para pessoa, mas que ele pode ser fortemente determinado pelas condições sociais vivenciadas pelas famílias. Nesse contexto, a lei nº 12.764/2012 visa atender as principais reivindicações das famílias com relação ao acesso às informações

de qualidade, serviços especializados e acessíveis, apoio aos cuidadores familiares e garantia de direitos de cidadania.

Atento à nova lei e às medidas necessárias ao acesso das pessoas com autismo à saúde, educação e assistência social, o Governo Federal, por meio do Ministério da Saúde (MS), produziu documento com técnicas intituladas diretrizes de atenção à habilitação/reabilitação das pessoas com transtorno do espectro do autismo no SUS.

Este documento traz importante avanço na concepção ao reafirmar o direito universal de acesso à saúde dessas pessoas e indicar a importância de ações intersetoriais e articuladas com a Educação e Assistência Social.

Na mesma direção, o MEC destaca o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirmando o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em todo o território nacional, bem como a receber os apoios necessários para o atendimento às necessidades específicas individualizadas ao longo de toda a trajetória escolar. Significa tomar uma série de medidas de capacitação dos professores e gestores; instituição do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado que considere as potencialidades do aluno; a viabilização de recursos educacionais, mediações e estratégias para o acesso à rotina escolar, dentre outras medidas.

Este conjunto de iniciativas está de acordo com as determinações do artigo 3º. da Lei 12.764/2012, inclusive no que se refere ao direito a acompanhante especializado na classe comum, nos casos de comprovada necessidade do aluno com autismo.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; (LEI Nº12.764, de 27 de dezembro de 2012).

Este documento veio afirmar o movimento dos direitos dos alunos com (TEA), pois garante profissionais especializados no trabalho nas escolas de ensino regular. Então, este ensino deve ser oferecido preferencialmente na rede regular. Pensando em toda a estrutura para o atendimento e aprendizagem desses alunos, cabe à escola firmar parcerias com as famílias desses alunos, para que nenhum direito seja negado ou omitido nas escolas de ensino fundamental.

3. Formação de professores

Nos últimos anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema. Sabemos que a escola precisa ser inclusiva e não excludente, trazendo assim uma reflexão sobre como estamos levando a prática de modo a trazer mais alunos ao acesso à aprendizagem.

“[...] outros profissionais que estão no cotidiano escolar têm encontrado possibilidades ao desafio da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Parece-nos que dois princípios são fundamentais para as suas práticas pedagógicas: assumir a educação como direito social e apostar na escolarização e na educabilidade de todas as pessoas”.
(MIRANDA, 2012, p.24)

Em relação à legislação, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. No sentido de regulamentar a formação dos professores, iniciou-se um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram reorganizados em educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior. Mas a mesma lei que regulamentou também determinou mudanças no que se refere à formação profissional. “A mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e seus cursos

normais superiores como os locais preferenciais para essa formação.” (VEIGA, 2012, p.53).

No artigo 87 nas Disposições Transitórias, a LDB instituiu a "Década da Educação", durante a qual todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Vale lembrar que as Disposições Transitórias não se sobrepõem às definições da LDB. Por isso, o artigo 62 revogou o disposto nas Disposições Transitórias. Assim, continua-se admitindo professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Nesse artigo, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável, apesar de admitir a formação mínima em curso normal para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa deliberação foi confirmada por meio do parecer n.º 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, segundo o qual todo professor concursado que atue em turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o cargo, mesmo que não frequente curso em nível superior.

Percebemos assim um retrocesso quanto à formação docente, diante de tantos problemas, já previstos pela falta de uma continua formação. Perdem os educandos, os educadores e toda a sociedade, pois a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano. Assim, podemos justificar a formação em nível superior como uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorram mudanças educacionais efetivas.

Um texto recente da Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, veio trazer uma nova modificação no que se refere à formação de professores, incluindo no currículo o ensino de Artes, Música, Teatro como disciplina obrigatória para os alunos da educação básica. (MEC, 2013). Nesse texto, coloca-se a

necessidade do atendimento dos alunos com deficiência. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, coloca no art. 4 que os alunos inclusos terão direito.

“atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.” (MEC, 2013).

É preciso compreender que mudanças na educação são necessárias para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional, que depende de diversos fatores, como o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola. Como afirma Tardif (2012), “o saber dos professores parece estar em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal) e o que fazem” (p.44).

As formações do professor provêm de uma fonte única, mas têm diferentes origens, como a história pessoal e social, crenças, mídias e tantas outras fontes. Neste aspecto, merece destaque a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000). No item referente à formação de professores, assinalam-se as competências que devem ser dominadas como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Destacam-se aquelas referentes à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

O documento acima referido aponta para uma revisão urgente do processo de formação inicial de professores, de modo a superar problemas em nível institucional e no campo curricular. No que se refere ao âmbito institucional, o documento assinala, entre outros, dois problemas centrais: a) a segmentação da formação dos professores, da qual a descontinuidade na

formação dos alunos da educação básica é uma expressão; b) o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores no ensino fundamental e médio. Ambos os aspectos reforçam o fato de que a formação vem se dando sem maior articulação entre teoria e prática (MEC, 2000, p. 21-24).

Já no campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são: a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (MEC, 2000, p. 24-34).

Por fim, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica delinea as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo. Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio.

Neste sentido, lembramos que, num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula regular, devido ao despreparo ou até mesmo falta de informação, pois o aluno da educação especial precisa dispor de uma série de condições educativas em um ambiente que lhe traga um aprendizado. (Cunha, 2015, p.48). Em outras palavras, muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído.

A Constituição de 1988, no inciso III de seu artigo 59, definiu que o direito à educação de alunos com deficiência deveria ser cumprido preferencialmente na rede regular de ensino. Com isso, a LDBEN nº9394/96, além de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para o atendimento desses alunos, também determinou a formação dos professores, tanto da educação especial, quanto da sala de ensino regular.

Soares (2012) definiu como

“Professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especiais adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

(Brasil.CNE, 2001, artigo 18, § 2º)

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para

que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas. Na situação atual de formação de professores, cabe um movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. (Rodrigues, 2006,p.169).

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

É relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos. A própria LDB 94/96, no artigo 59, inciso III, coloca a discussão da formação do professor, no desafio de entender seu papel como coparticipante em uma proposta de educação inclusiva. (Rodrigues, 2006).

Um fator que precisa ser levado em consideração quando se fala em formação de professores é a diversidade regional e socioeconômica do Brasil e seu reatamento na universidade, instituição responsável pela formação de parte significativa dos professores. Atualmente, muitas teorias que são sistematizadas na academia não dão conta da complexa realidade da sala de aula (Ferreira, 2014).

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo, que pouco tem contribuído para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. (Rodrigues, 2006).

Pensando nessa formação de professores, como contemplar, dentro do currículo, disciplinas que façam o futuro professor pensar sobre tais ações inclusivas. Esse novo olhar para os cursos de licenciaturas torna-se urgente, devido à realidade atual da educação brasileira. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999. Além desse Decreto, há também a Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos - bem ou mal - estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente a isso, ainda há pouca literatura pedagógica ligada à prática na educação especial, sendo que a maior parte da produção acadêmica vem da área médica (Cunha, 2015).

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode auxiliar na manutenção de práticas segregacionistas. É o que destaca Cunha (2015), no ensino de alunos autistas. "Não há metodologia ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola." (CUNHA, 2015, p.49).

Frente a esse conjunto de problemas, vem ocorrendo todo um debate centrado na formulação de propostas para sua resolução. Uma parte da discussão tem se voltado para a questão da formação de professores. Trataremos aqui da proposta defendida por Bueno (1999 a e 2001), segundo a qual o modelo inclusivo requereria a formação de dois tipos de professores: a) os chamados generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e

capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores especialistas, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular, visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso.

É oportuno lembrar que a própria LDB nº 9394/96, no artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão desses educandos nas classes comuns].

De acordo com a proposta de Bueno, combinar-se-iam o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado, pois o generalista teria o mínimo de conhecimento e prática com alunos especiais, enquanto o especialista teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no que concerne às necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Antes de tudo, portanto, seria um professor, encarregado de auxiliar o professor regular.

As linhas centrais dessa proposta constam do Plano Nacional de Educação (MEC, 2000), que aponta a integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

“Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitado e especializado, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.”

Partindo desse princípio, não é responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas considerar que muitas evidências revelam que a formação que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades fundamentais para que crianças e jovens não só conquistem o sucesso escolar, mas, principalmente, permitam-lhes a plena participação social (MEC, 1998).

De acordo com o texto do Parecer do CNE / CP. nº 9/2001, que apresenta as diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível de graduação plena, a orientação assumida pela atual reforma educacional consolida a direção de formação superior, para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura (Veiga, 2012, p.55), o que transparece uma identidade para o curso e valoriza a profissional de ensino.

3.1 O processo de intervenção no ensino do aluno com TEA

No Brasil, a primeira escola formada para atender exclusivamente alunos autistas foi a AMA - Associação de Amigos do Autista, fundada por um grupo de pais de crianças autistas, em agosto de 1983, em São Paulo, e funcionava no quintal de uma igreja batista. Atualmente, é reconhecida como

uma instituição de Utilidade Pública Municipal (Decreto nº 23.103/86), Estadual (Decreto nº 26189/86) e Federal (DOU/91).

O autismo passou a integrar a categoria de “Portadores de Condutas Típicas” em 1994, na Política Nacional de Educação Especial do MEC, elaborada pela Secretaria de Educação Especial, sendo designado como.

“[...] manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. Está relacionado ao aluno especial que possui neuroses, psicoses, autismo, esquizofrenia entre outras manifestações de comportamento”.
(BRASIL, op. cit.)

A AMA adota os métodos TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação) e o ABA (Applied Behavior Analysis - Análise Aplicada do Comportamento), por acreditar que eles são mais efetivos com os autistas, mas estes métodos podem ser combinados com outros tratamentos quando necessário.

O método TEACCH, segundo Schmidt (2013), foi desenvolvido nos anos 60 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos, e ainda é muito utilizado em várias partes do mundo. O TEACCH foi idealizado e desenvolvido pelo Dr. Eric Schoppler, que consistia na utilização de uma avaliação chamada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança.

Nesta avaliação, observava todos os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado.

“Contempla não só toda a questão pedagógica e formal da aprendizagem da criança, com base na análise de suas condições individuais, como também desenvolve estratégias

para lidar com problemas de comportamentos que essa população apresenta, convergindo para uma prática de intervenção psicoeducacional”. (SCHMIDT, 2013, p.180)

O ambiente físico é organizado em função da interpretação do aluno, através de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela.

Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência dela, de modo que necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente.

O cuidado que precisaria ter ao se trabalhar TEACCH é que ele supostamente “robotizaria” as crianças. Mas a metodologia é bem planejada somente sendo necessário o preparo daqueles que irão aplicar.

“A prática dessa metodologia abrange as áreas de construção de instrumentos de avaliação diagnóstica e psicoeducacional, capacitação de profissionais, orientação aos pais, além da criação de locais de atendimento em escolas para crianças e adolescentes, bem como residências e locais de trabalho para adultos com TEA”. (SCHWARTZMAN, 2011, p.264)

As ações não apenas de reforço, mas de autonomia do aluno, ajudam essas crianças com autismo a passarem por um processo consistente de aprendizado. Ao contrário de se robotizarem, é de humanizarem-se mais e progressivamente. Algumas até conseguem habilidades e constroem alguns significados. Mesmo que bastante restritos, se comparados com outras pessoas, representam progressos em relação às condições anteriores ao trabalho com o método TEACCH.

Outras instituições também consideram importante uma metodologia que garanta não só o bem-estar do aluno, mas também o aprendizado. A ABRA - Associação Brasileira de Autismo - é uma entidade civil sem fins lucrativos, fundada em 1988 e com sede em Brasília/DF. A função da ABRA está explicitada no artigo 2º de seu Estatuto:

“A ABRA, destinada a congregar Associação de Pais e Amigos de Autistas, existentes no País, ou que venham a existir, tem

por finalidade a integração, coordenação e representação, a nível nacional e internacional, das entidades filiadas voltadas para a assistência do autista”. (ABRA, 2004).

A AUMA - Associação dos Amigos da Criança Autista - é uma entidade assistencial sem fins lucrativos, fundada em 1990 e sediada em São Paulo/SP. Declarada de Utilidade Pública Municipal (nº 37210) e Federal (nº 24454/96-75), tem “como objetivo maior criar programas educacionais de adaptação social de crianças autistas” (AUMA).

A AUMA faz atendimento, orientação e treinamento aos pais, familiares, profissionais e estudantes, além do atendimento educacional às pessoas autistas, onde as crianças são vistas e compreendidas, acima de tudo, como alunos, e não apenas como autistas.

A APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. É uma associação civil, filantrópica, de caráter assistencial, educacional, cultural, de saúde, de estudo e pesquisa, desportivo e outros, sem fins lucrativos, de abrangência nacional.

A APAE desenvolve trabalho com os autistas, mas como apoio a outras atividades desenvolvidas nas escolas regulares nas quais as crianças estão matriculadas. E também têm razão todos que acreditam que, para a efetivação da inclusão escolar, não basta somente a existência de legislações amplas e vigentes, mas exigem-se mudanças gradativas, contínuas e sistemáticas de toda a sociedade para que as pessoas com autismo possam ser vistas de maneira igualitária.

A reforma no sistema de ensino, a qualificação profissional e o trabalho multidisciplinar são fatores que influenciam no sucesso ou no fracasso da inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Outro método aplicado, não muito diferente do TEACCH, é o tratamento comportamental analítico do autismo, que visa ensinar à criança habilidades que ela não possui, através da introdução destas habilidades por etapas. De acordo com (Guilhardi, 2009), a linha de atuação baseada na abordagem comportamental, mais conhecida com ABA-Applied Behavior Analysis,

conhecida no Brasil como Análise Aplicada do Comportamento, descreve alguns passos que devem ser considerados para ser aplicados com alunos com TEA. São eles: definir a classe de respostas a serem instaladas, mantidas ou minimizadas; observar e registrar o comportamento a ser estudado; avaliar o comportamento da criança antes da intervenção; estabelecer indicativos de respostas que sejam alcançadas pelos alunos; decidir quais estratégias a serem aplicadas; programar a generalização; e a avaliação constante das diversas ações.

Cada habilidade é ensinada, em geral, em esquema individual, inicialmente apresentando-a associada a uma indicação ou instrução. Quando necessário, é oferecido algum apoio (como por exemplo, apoio físico), que deverá ser retirado tão logo seja possível, para não tornar a criança dependente dele. A resposta adequada da criança tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ela, o que na prática é uma recompensa.

Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta. O primeiro ponto importante é tornar o aprendizado agradável para a criança. O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos. Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositalmente, reforçadas.

Em vez disso, os dados e fatos registrados são analisados em profundidade, com o objetivo de detectar quais são os eventos que funcionam como reforço ou recompensa para os comportamentos negativos, desencadeando-os. A criança é levada a trabalhar de forma positiva, para que não ocorram os comportamentos indesejados. A repetição é um ponto importante neste tipo de abordagem, assim como o registro exaustivo de todas as tentativas e seus resultados.

A principal crítica ao ABA é também, como no TEACCH, a de supostamente robotizar as crianças, o que não parece correto, já que a ideia é interferir precocemente o máximo possível, para promover o desenvolvimento da criança, de forma que ela possa ser maximamente independente o mais cedo possível. Outra crítica a este método é que ele é caro. Esta sim é uma crítica procedente, e é por esta razão, que muitos pais nos Estados Unidos

mobilizaram para serem treinados por especialistas, em grupo, e assim poderem eles mesmos tratar os seus filhos.

A questão da formação de professores inclusivos tem sido alvo de inúmeras preocupações e pesquisas quanto ao delineamento dos seus pressupostos teórico-metodológicos e ainda, por postular um aprofundamento da análise de seu real significado e das suas exigências. A relevância da questão da formação profissional do educador inclusivo está atravancada por contendas complexas, incertas, singulares e desafiadoras.

A preocupação com as diferenças individuais tem ganhado um maior destaque na sociedade pluralista em que vivemos.

De acordo com Souza e Silva (2005), numa abordagem de atenção à diversidade e à inclusão social, a educação apresenta-se como um fator importante de transformação social, em que novas propostas estão sendo desenvolvidas em torno de um ensino que atenda a todas as crianças e a suas diferentes necessidades educacionais.

Sobre formação de professores, de acordo com Souza e Silva (2005), é crucial a afirmação de que, a cada dia, se faz mais urgente a qualificação profissional para se trabalhar na perspectiva da inclusão social. Esta é uma nova tendência que vem ganhando espaço em diferentes países num processo permanente de debates das questões práticas e teóricas para que os professores sejam capazes de responder às tarefas que decorrem do processo de inclusão.

Segundo Mittler (p.35, 2003), “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Para tanto, os sistemas de formação docente precisam ser repensados, com propostas de reconstrução para capacitar os professores através de um processo permanente de desenvolvimento profissional envolvendo formação inicial e continuada, que oportunize a construção e ampliação de suas habilidades para trabalhar o ensino inclusivo com o objetivo de alcançar todas

as crianças e jovens nas suas diferentes necessidades de aprendizagens. De acordo com a LDB, em seu artigo 63, § III, os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Dessa forma, é reconhecível que os programas de desenvolvimento profissional devem acrescentar conhecimentos às habilidades que os professores já possuem para que estes possam ensinar inclusivamente. Tendo em vista que a sociedade exigiu mudanças neste sentido, a formação de professores constitui séria preocupação diante da complexidade do exercício profissional nessa nova perspectiva.

Em se tratando de educação especial, este é o campo que deverá responder às diferentes necessidades educacionais especiais; e a formação docente se transforma em uma estratégia de capacitação para desempenhar as competências necessárias que servirão de base para conduzir o processo educativo diante dessa realidade. Essa capacitação se torna cada vez mais necessária devido às dificuldades que os professores enfrentam ao lidar com alunos especiais.

A LDB, em seu artigo 59, § III, estabelece que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos em classes comuns. Essa capacitação se dá de acordo com a Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, § 1º, em que expressa que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para:

I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Segundo a Declaração de Salamanca,

“As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: UNESCO, 1994).

As discussões acerca do processo de inclusão, a atenção dada às crianças com necessidades educativas especiais, ainda que de forma lenta e nem sempre contínua e específica, vem crescendo e incentivando a busca de estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas e adequadas para se trabalhar com a questão da heterogeneidade no âmbito escolar e educacional.

É fato que a escola hoje também se abriu para uma nova estruturação, com uma nova demanda, que a levou a ter que sair da zona de conforto e repensar suas práticas a fim de atender às necessidades e às individualidades dos alunos com deficiências nas salas regulares de ensino, suscitando reações e posições diversas entre os educadores.

Existindo uma colaboração entre ambos, eles construirão um ambiente afetivo. Assim é que, sob essa nova perspectiva de educação, que trabalha a incorporação das crianças no ensino regular, reconhecendo a existência de múltiplas diferenças, também provoca dúvidas, medos, ansiedades e questionamentos sobre a inclusão de crianças deficientes com desenvolvimento social que apresentam dificuldades e déficits cognitivos acentuados, sendo o autismo o exemplo desses casos.

A possibilidade de inclusão de crianças deficientes ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola, pois não são consideradas em suas habilidades educativas.

“a inclusão provoca uma crise de identidade institucional, e por sua vez, abala a identidade dos professores e dos alunos e o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.” (MANTOAN, 2006, p.24).

Segundo a mesma autora, esses critérios têm sido úteis nas escolas inglesas que estão investindo na inclusão de crianças autistas. Porém, é preciso saber que “não há nenhuma estrada de realeza para a inclusão, porém há um consenso de que ela é um processo e uma jornada, e não um destino...” (MITTLER, 2003, p. 236). Isso é verdadeiro quando se trata do aluno autista na escola regular.

A inclusão de crianças com autismo em escolas regulares com o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente se considerar que existem formas de autismo bastante graves, como comportamentos desadaptativos, que são os autolesivos e autoestimulatório.

[...] Os comportamentos denominados autolesivos, autoagressivos ou autodestrutivos, são aqueles que o indivíduo dirige a si mesmo tendo como resultado lesões e danos físicos que vão desde marcas de dentes espalhadas pelo corpo, mutilações, até fraturas de membros ou crânio, que podem levá-lo à morte. Tais comportamentos trazem não apenas danos físicos para o indivíduo que os manifesta, como também prejuízo social, pois estas pessoas ficam impedidas de participar de eventos sociais como brincadeiras ou atividades escolares. A própria ocorrência desses comportamentos funciona como “repelente” para as demais pessoas, uma vez que é doloroso assistir a tais episódios que chegam, muitas vezes, até o sangramento. [...]” (SUPLINO, 2005, p. 20-21).

Os alunos com TEA não aprendem sem um devido suporte. Eles possuem uma forma própria. A educação inclusiva precisa antes de tudo respeitar esta identidade da criança, e a flexibilidade deve ser fundamental para o sucesso da aprendizagem.

A maioria irá se beneficiar se for utilizada uma criteriosa mistura de dois programas: contexto individualizado e sala regular.

Além do mais, um professor comprometido com sua função educacional ao lidar com crianças que têm deficiências, principalmente com as que têm autismo, tem a oportunidade de redescobrir o que seja ensinar. Isso pressupõe que os professores “desenvolvam seu próprio plano de manejo, o qual inclui abordagens preventivas, abordagens de intervenção geral, abordagens motivacionais e abordagens de apoio e de comunicação” (STAINBACK & STAINBACK, p. 336,1999).

Nesse sentido, se destaca o Currículo Funcional Natural - CFN, que “é uma proposta metodológica diferente da maioria que conhecemos”. (SUPLINO, op. cit., p. 32). Diversas teorias intervencionistas tentam compreender/explicar/auxiliar a aprendizagem do autista; dentre elas, destaca-se ao Currículo Funcional Natural.

“O termo funcional refere-se à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, enfatizando-se que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida no momento atual ou em médio prazo. O termo natural diz respeito aos procedimentos de ensino utilizados, colocando-se em relevo fazer o ambiente de ensino e os procedimentos os mais semelhantes possível ao que pode ocorrer no cotidiano” (SUPLINO, op. cit., p. 13).

Mais tarde, o currículo foi modificado e adaptado para poder trabalhar, de modo experimental, com pessoas autistas e com outros transtornos do desenvolvimento. Em 1990, a Dra. Le Blanc passou a usar a nomenclatura Currículo Funcional Natural, depois o denominou Currículo para a Vida. Um currículo funcional natural é composto de uma filosofia que norteie as práticas educacionais, objetivos e procedimentos de ensino que facilitem a apropriação,

por parte do aluno, daquilo que é ensinado.

O CFN está proposto como um conjunto de habilidades a serem ensinadas e procedimentos de ensino a serem executados pelo professor.

Os objetivos do Currículo Funcional (Blanc, 1992) estavam voltados para as capacidades essenciais, que qualquer pessoa precisa para funcionar em seu ambiente. À medida que o currículo desenvolvia procedimentos de ensino, também eram desenvolvidos aspectos como:

- a) Tratar a pessoa especial como se trata qualquer outra pessoa, mostrando que o professor é um amigo;
- b) Ensinar em ambientes naturais, aproveitando os eventos que ocorrem no mundo real;
- c) Fazer da aprendizagem uma experiência divertida, motivando o aluno a se engajar na atividade;

Segundo a mesma autora,

“O Currículo Funcional/Natural propõe objetivos educacionais com ênfase em ensinar, algo que seja útil em um futuro não muito distante, tornando o ambiente de ensino e os procedimentos os mais próximos possíveis do que ocorre no mundo real”. (Blanc, p.4,1998).

Outro fator importante que a autora coloca diz respeito à participação da família, que deve ser vista como parceira numa tarefa comum. Tal tarefa se dá em dois aspectos:

“a) Potencializando os pais, que, na grande maioria, nos chegam com um discurso de impotência baseado no desconhecimento acerca daquilo que pode ser feito por eles em favor de seus filhos.

b) Redimensionando a postura profissional através do afastamento do lugar do “sabe-tudo” o detentor de informações e segredos que não devem ser partilhados, para a abertura da instituição (sala de aula, consultório) para essas famílias de modo a partilhar aquilo que é trabalhado com seus filhos, possibilitando-lhes a aplicação, em outros ambientes, de procedimentos muitas vezes simples, mas eficazes que não devem ser-lhes ocultados” (SUPLINO, op. cit., p. 42).

Desta forma, os objetivos do Currículo Funcional Natural, de acordo com esta autora, baseiam-se na filosofia de que, todas as pessoas são únicas e especiais, podendo colaborar em casa e na comunidade e devendo ser respeitados e valorizados por suas habilidades, mais do que por suas limitações e que cada pessoa é capaz de aprender e se desenvolver. Se uma pessoa não aprende, o problema não está nela, e sim nos procedimentos de ensino.

Um ponto importante é que, quando algo tem sentido, quando temos necessidade de aprendê-lo para logo o colocarmos em prática, aprendemos com mais facilidade. Não é diferente com os alunos. Quando falamos em habilidades que tenham utilidade para a vida, pode-se fazer a equivocada interpretação de que falamos tão somente de atividades de vida diária (AVDs), como tomar banho, fazer higiene após o uso do vaso sanitário, escovar dentes, comer adequadamente etc. Contudo, a proposta trazida pelo Currículo Funcional Natural é muito mais ampla.

Trata-se de toda e qualquer capacidade que uma pessoa necessitará para ter êxito na vida, estar mais bem adaptada e ser mais aceitável em seu meio. Nesta perspectiva, as habilidades que compõem o currículo são integrais.

Ao avaliarmos, dentro dessa concepção, verificamos que as habilidades sociais eram por demais restritas.

Se pensarmos nesse aluno com vista a torná-lo um trabalhador e enumerarmos as diferentes habilidades necessárias a um trabalhador em seu posto de serviço, chegaremos à conclusão de que suas chances de conseguir se manter no trabalho são praticamente nulas. Uma vez que o objetivo do CFN é tornar os alunos independentes e produtivos, tendo como alvo o mercado de trabalho.

Esses procedimentos poderão ajudar as crianças no processo educativo, além de garantir a generalização, desde que, no ambiente familiar, os filhos continuem praticando o que aprenderem na escola. O aprofundamento em estudos na perspectiva histórico-cultural me possibilitou um novo olhar para as ações e práticas dos educadores que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento é visto como um processo dialético, complexo, como a transformação de determinadas formas em outras e superação de dificuldades e de adaptação. Vygotsky (1997) mostrou uma nova forma de ver o homem, a deficiência, o diagnóstico psicológico, enfocando no processo de desenvolvimento a esfera social como imprescindível para a constituição da pessoa.

As possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem ampliam-se quando se trabalha com a heterogeneidade, com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo e com uma concepção de deficiência que funciona como motivadora de mudanças. Critica a análise quantitativa da deficiência e rejeita as abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidade. As críticas se voltam, igualmente, às teorias do desenvolvimento que concebem a criança em referência ao adulto.

Em sua linha de estudos denominada defectologia, Vygotsky acaba atribuindo certas potencialidades aos deficientes, desde que as condições materiais lhes ofereçam a possibilidade de se apropriarem do patrimônio sociocultural produzido historicamente pelo homem. A linha trabalha sobre as anomalias e parte da visão de desenvolvimento humano. Nesta abordagem, o social se sobrepõe sobre o biológico.

Por outro lado, dificuldades físicas apresentadas pelos indivíduos se devem pela falta de um olhar diferenciado de educação que seja considerada libertária, crítica, democrática e humanizadora.

Dessa forma, podemos considerar o contexto histórico-social trazido pelo autista, e facilitando sua aprendizagem através da imitação, pois quando a criança imita, ela está se desenvolvendo e construindo sua própria identidade.

OBJETIVOS

4. Geral

- ❖ Identificar como o ensino é oferecido ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma unidade escolar do município de Santos.

4.1 Específicos

- ❖ Descrever o papel do professor no processo de ensino aprendizagem com o aluno Portador de Espectro Autista.
- ❖ Sugerir ações pedagógicas que tragam conhecimento ao professor quanto o aprendizado do aluno TEA;

4.2 Hipótese do trabalho

Diante de vários avanços no atendimento ao aluno com TEA, como o acesso à rede regular percebe-se que é preciso caminhar ainda mais, proporcionando ao professor não só, material pedagógico, mas ainda formação continuada sobre como o aluno portador de Espectro Autismo aprende.

COLL, César et al 2004, p.43, afirma que: “Quando uma escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos fica mais simples transferir a estratégia posteriormente à prática educativa nas salas de aula”.

Sabe-se que uma parte significativa do aluno com Transtorno do Espectro Autista, aprende por condicionamento, mas encontramos estudos, que afirmam que precisamos focar não na deficiência e sim, nas potencialidades desse aluno, deste modo, a finalidade deste estudo encontrar-se em descobrir instrumentos mínimos de aprendizagem, para que esses alunos não sejam excluídos dentro da escola. As pesquisas científicas, ainda são insuficientes sobre: qual a melhor aprendizagem para os alunos com (TEA)?

Assim, como a formação de professores quanto à aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA);

4.3 Problema

A escolha desse tema fundamenta-se, na preocupação com a qualidade de ensino que é oferecido numa escola de ensino regular na cidade de Santos, ao aluno com TEA.

De acordo com a legislação, a criança tem o direito de frequentar a escola mesmo que possua qualquer transtorno ou síndrome, sendo preferencialmente o ensino regular tornando-se então, um grande desafio para educadores, família e equipe escolar. Por isso, a necessidade de se desenvolver e aprofundar uma pesquisa que evidencie a inclusão e a importância do ensino de qualidade à criança com TEA.

Mediante a isso: Será que estamos oferecendo um ensino de qualidade para os alunos com transtorno do Espectro Autismo ou apenas garantindo o acesso dos mesmos nas unidades escolares? A escola realmente se adaptou para a chegada desses novos alunos?

Por isso, a necessidade desenvolver e aprofundar uma pesquisa que traga prática direcionada à aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista. Se o professor na sua formação não possui o conhecimento sobre o aluno, logo, não conseguira realizar uma prática de aprendizagem para esse atendimento.

5. Metodologia da pesquisa

O estudo contemplou um questionário com informações para embasamento das constatações científicas: formação acadêmica, experiência com alunos com TEA e dificuldades encontradas na sua rotina. Utilizamos a pesquisa ação que, segundo Gil (2002), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...].

“É importante que se penetre no texto com a profundidade suficiente para identificar as intenções do autor; porém, qualquer tentativa de julgá-las em função das ideias do pesquisador deve ser evitada. Isso significa que o pesquisador deve adotar atitude de objetividade, imparcialidade e respeito” (GIL, 2002, p. 78).

A pesquisa foi desenvolvida em uma Unidade Escolar da rede municipal de Santos, que atende o ensino fundamental regular do 1º ao 5º ano, sendo que funciona nos três períodos. No ano em que foi aplicado o questionário, havia seis casos de alunos com TEA matriculados nessa unidade escolar. Os professores que participaram do questionário atuam na Prefeitura de Santos, sendo que alguns já possuem sede nessa escola e outros atuam como substitutos, ou seja, atuam como docentes no ano letivo nesta determinada unidade escolar.

Segundo dados da SEDESP (Seção de Educação Especial de Santos), 349 casos de alunos com TEA foram registrados pelo SIGES (Sistema Integrado de Gestão), em 2016, nas escolas do município de Santos, dado esse muito importante, pois detectamos a importância dessa pesquisa, que visa elencar as maiores dificuldades apontadas pelos professores.

A escola também foi escolhida pelo trabalho que já realizava com outros alunos inclusos, e matriculados desde o primeiro ano. Isso facilitou o levantamento de informação de como eram esses alunos, quando ingressaram nessa unidade de ensino. O questionário aplicado era composto de perguntas para verificar o cotidiano do trabalho do professor com o aluno com TEA. Nesse método não estavam sendo levados em conta somente os professores

que atuavam aquele ano com o aluno com TEA, mas todos os docentes que naquela unidade já haviam trabalhado ou não com alunos com TEA.

A tabulação e análise comparativa dos resultados obtidos com os professores serão realizadas após o preenchimento das respostas.

Em sequência, será feito um levantamento dos principais problemas indicados pelos professores e sugerir possíveis propostas para o trabalho com alunos TEA.

5.1 Procedimentos

A pesquisa foi realizada em uma unidade do ensino fundamental da Prefeitura de Santos/SP. Procurei analisar e refletir sobre minha prática, e como encontrar situações para o auxílio desse aluno com Transtorno do Espectro Autista. Foi aplicado um questionário contendo 11 questões envolvendo a formação, tempo de atuação na Prefeitura de Santos, idade, gênero e atuação com alunos com TEA, sendo questões validadas, fechadas e de classificação, com adequações necessárias, a partir da necessidade do estudo.

Por meio dele, buscaram-se identificar as percepções dos professores sobre o papel que exercem em relação ao aluno, suas dificuldades e habilidades no que se referem ao aluno, suas observações sobre comportamentos e interesses do estudante e estratégias de comunicação usadas por ambos. Participaram desta pesquisa 26 professores que lecionavam na UME no ano de 2016, que tinham crianças ou não, alunos com diagnóstico no Transtorno do Espectro Autismo.

Todos tiveram conhecimento dos procedimentos necessários à realização da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O tipo de escola (regular, pública do 1º ao 5º ano) não interferiu no estudo e, por essa razão, esses dados não foram discriminados. Não houve

qualquer forma de seleção do local de trabalho desses professores. Constituiu-se, assim, uma amostra de conveniência que, por seu caráter aleatório, refletiu um ângulo representativo da realidade educacional das crianças com TEA. O questionário foi enviado por intermédio da pesquisadora, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma carta para o professor. Os 26 questionários foram respondidos e devolvidos.

Os dados foram tabelados e, a partir da tabela, foram criados gráficos com os dados obtidos, com o intuito de demonstrar, numericamente, os resultados do trabalho.

5.2 Sujeito

A Pesquisa foi realizada com professores que atuam ou já atuaram com alunos com (TEA), na Unidade Municipal de Ensino Prefeito Esmeraldo Tarquínio, de ensino fundamental do município de Santos, que atende alunos do 1º ao 5º ano.

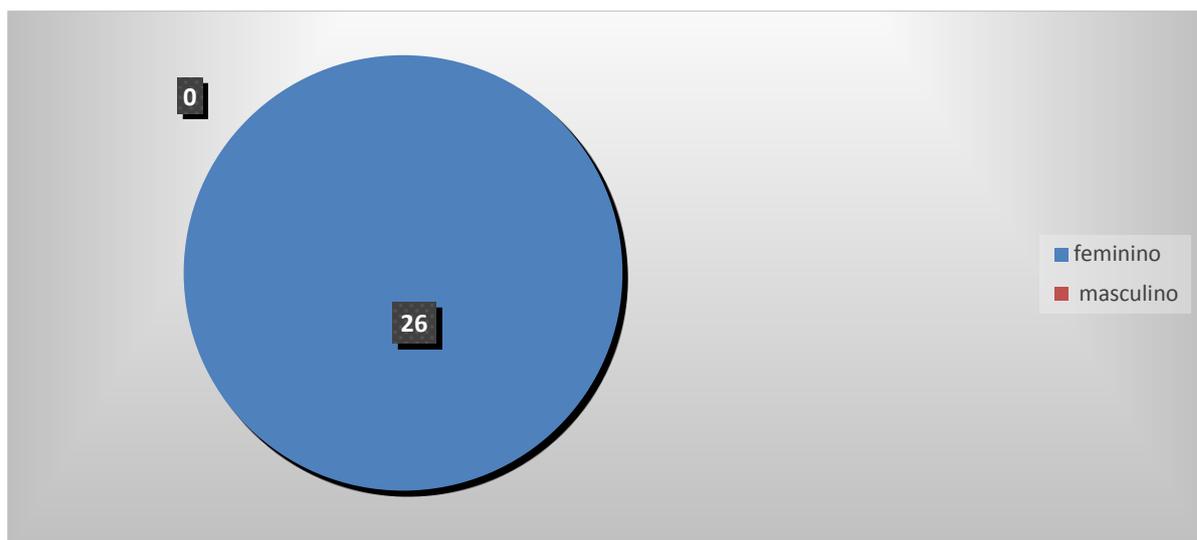
5.3 Local

A pesquisa foi realizada com professores lotados, em uma escola de Ensino Regular do Município de Santos, situada na Zona Noroeste, e que conta com 713 matriculados. A Unidade Municipal de Ensino atende alunos do 1º ao 5º ano e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno.

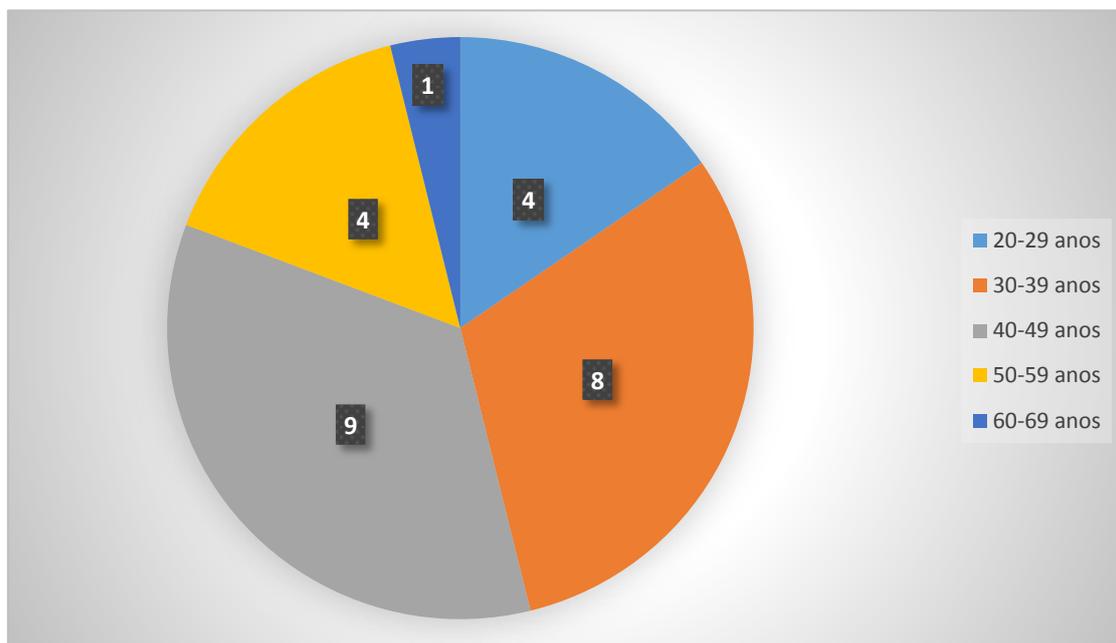
6. Resultados e discussões

O questionário foi aplicado para 26 professores que atuam como docentes na rede municipal de Santos, e os resultados foram analisados de acordo com as respostas assinaladas. No primeiro momento, foi lhes apresentado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) e, somente após o consentimento para participar ou não do estudo, puderam responder todas as alternativas que envolviam tanto questões sobre a formação acadêmica, experiência profissional e questões específicas sobre sua prática docente com alunos com TEA.

Figura 1. Perfil do Gênero dos docentes participantes da pesquisa



Os professores que participaram dos questionários pertencem em sua totalidade ao gênero feminino, mas isso não modifica a diferença nos resultados das pesquisas, embora fosse interessante ouvir também os professores do sexo masculino. Neste sentido, “estudos sobre a função social da escola e sobre a formação de seus profissionais são muito recentes, considerando-se o processo histórico de produção de vida e da sociedade humana”. (VEIGA, 2012, p.89)

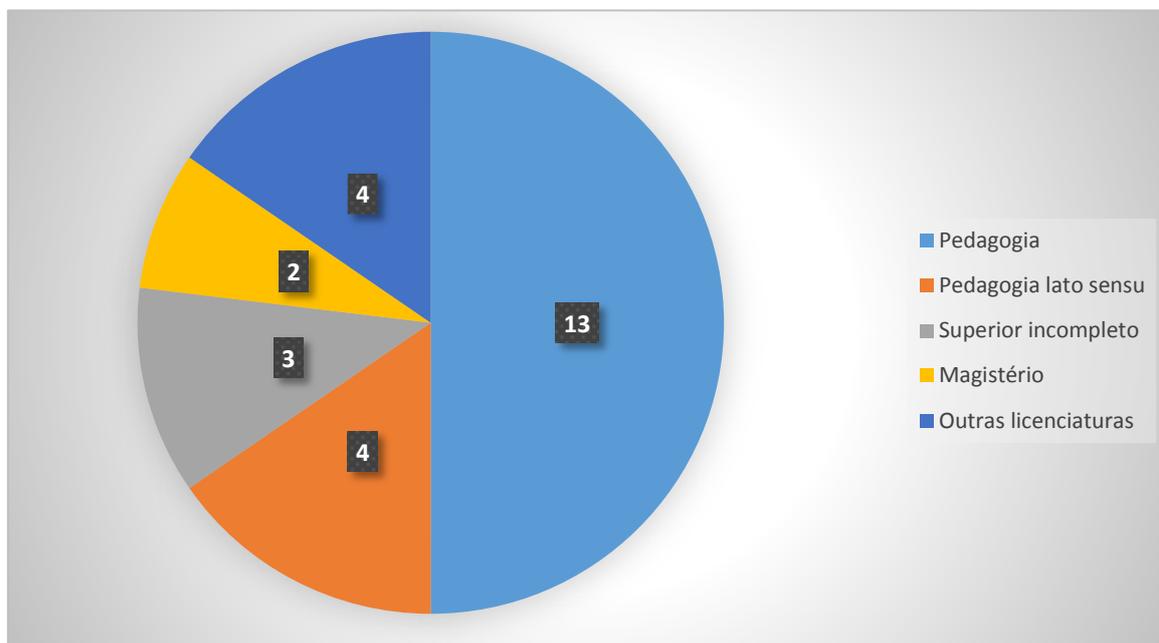
Figura 2. Faixa etária dos participantes da pesquisa

Os professores entrevistados possuem uma média de idade entre 40 e 49 anos. Isso demonstra que a maioria dos professores possuem experiência na docência, sabendo assim que a prática e a experiência fazem diferença no cotidiano do professor. Porém, nem sempre foi assim. Como afirma Veiga (2012), desde 1930, os discursos de “educação para todos”, de “desenvolvimento” e de “progresso” intensificaram o aumento da demanda por um profissional qualificado e destinado a desempenhar a função de docente.

Por outro lado, a precariedade de um modelo de prática educativa predominante nas escolas primárias e secundárias reuniu condições para o desencadeamento de um processo nacional, visando à regulamentação da profissão professor.

Diante, disto, numa sociedade excludente como a nossa, quando se é educador a sério, há que se trabalhar na tensão entre revolta/descrência e luta/esperança; e é nessa tensão que se dá a nossa intervenção junto às professoras, seja em sua formação inicial, seja em sua formação continuada. (GARCIA, ,2008, p.18)

Figura 3. Formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa.



Analisando os resultados, podemos perceber que 13 professores possuem licenciatura plena em Pedagogia, 4 professores tem a Pedagogia com pós-graduação em áreas educacionais, 3 professores possuem graduação em Pedagogia incompleto, 4 professores possuem licenciaturas em outras áreas e 2 professores, apenas o magistério.

Neste caso, podemos identificar que estes professores possuem formação específica na área educacional, apresentando assim uma formação acadêmica que reforça o que Rodrigues (2006) coloca “como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender”.

O professor precisa estar a todo o momento em processo de qualificação, para que consiga lidar melhor com os desafios da aprendizagem. Por isso, a necessidade da formação profissional, pois um professor qualificado entenderá melhor as diversas questões que norteiam a aprendizagem, assim como a questão da inclusão que ainda é uma barreira nas escolas do Brasil.

Segundo (SCHIMIDT, 2013 p.136),

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

Essas conquistas vêm sendo alcançadas a longos e tristes passos. A educação nacional sempre foi inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. Segundo Schmidt, (2013), o educando tem seu direito garantido por lei, não importando qual a sua condição, pois todos têm direitos iguais, mesmo sendo diferentes.

Com esse novo olhar, a inclusão pede assim, neste novo contexto escolar, que toda criança, adolescente e jovem, independentemente da sua condição humana, tenha condições de participar, permanecer dentro do ambiente escolar. Mas muitos cenários já foram vistos, no campo da legislação.

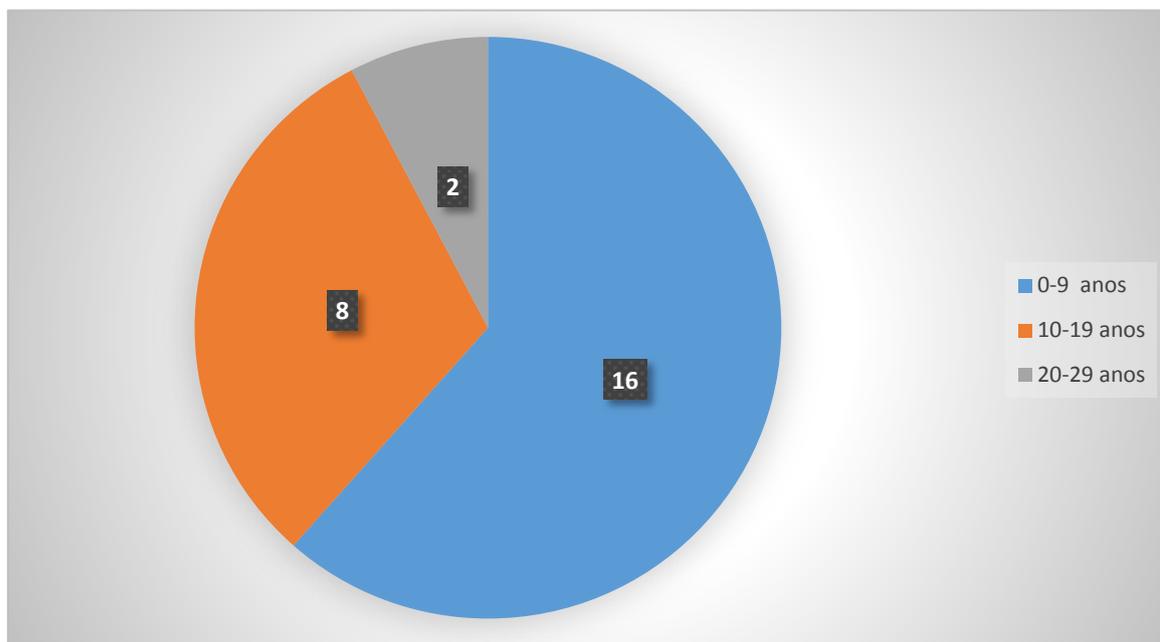
Segundo (VEIGA, 2012, p.146),

(...) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº 9/2001, definem em seu parágrafo 3º, artigo 6º, que os projetos pedagógicos dos cursos de formação docentes precisam possibilitar a aquisição de diferentes competências que envolvem conhecimentos relacionados a uma cultura geral ampla, cultura profissional, conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, domínio das áreas de conteúdo que são objeto de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência.

Este discurso coloca a formação do professor como tema central de discussões e aprofundamento dessas competências. O conhecimento científico

do professor deverá sempre contemplar a formação de diferentes competências que envolvem uma cultura mais ampla.

Figura 4. Tempo de atuação dos docentes participantes da pesquisa.



Em relação ao tempo de atuação docente, 16 possuem experiência de 0 até 9 anos, já 8 professores de 10- 19 anos e apenas 2 professores tem entre 20 a 29 anos de experiência como professores. Deste modo, observamos que esta escola possui docentes com formação pedagógica. Contudo, a experiência com alunos inclusos pode ter sido pequena, ao se comparar o tempo de atuação.

A partir de estudos no campo de formação de professores, Veiga afirma:

(...) que muitos professores têm mostrado que se identificam mais com seu campo específico de conhecimento do que com o magistério. Interrogados sobre sua profissão, docentes que atuam no ensino básico se identificam como geógrafos, historiadores, físicos ou matemáticos. Poderia arguir-se que isso se dá, sobretudo, em razão da desvalorização do trabalho docente e da perda do prestígio social do professor. (2012, p.156)

Essa é uma tendência entre os professores, em destacar a formação acadêmica, e não a realidade que estão inseridos como docentes. Isso ocorre devido a uma cultura de desvalorização do ser professor, salários baixos e uma formação baseada nos saberes dos conteúdos. Implica também numa distância maior naquilo que a escola pretende ensinar para esse novo aluno. Por isso, se torna um desafio vencer essa formação tradicional e conteudista, que muitos professores ainda passam na sua formação acadêmica.

Percebemos que os professores que participaram do questionário nessa escola já passaram por uma formação que constavam no seu desenvolvimento de ações e práticas inclusivas. “É necessário que os cursos de formação possibilitem a compreensão de que o currículo é campo de produção de significados que implicam a construção da subjetividade ao desenvolver predisposições, sensibilidades e determinadas formas de raciocínio” (Veiga, 2012 p. 157).

No entanto, sabemos que o profissional da área de educação precisa a todo o momento investir na sua formação, pois se trata de um processo contínuo, haja vista tantas mudanças que ocorrem constantemente na sociedade. “Cabe ao docente do século XXI investir em sua formação continuada, para assim promover a conexão entre os conceitos apresentados em sala de aula e sua prática pedagógica de forma dialógica.” (FERREIRA, 2014, p.73).

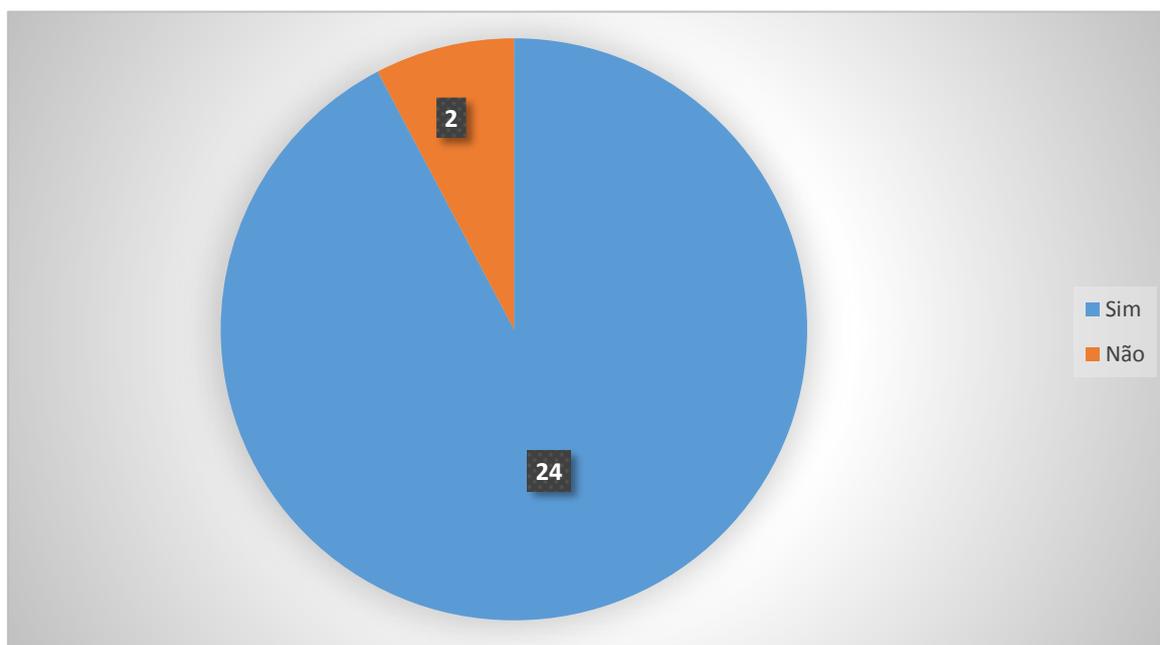
Os educadores, mesmo com formação específica, apresentam uma dificuldade no trabalho com alunos com TEA: indagam sempre como irão ensinar a quem pressupostamente não aprende, não fala, não brinca, não interage.

“Temos como pressuposto que, quando falamos em inclusão escolar de alunos com deficiência, estamos falando de educação escolar em seu sentido mais amplo e de que os conhecimentos sobre o tema constituem sensibilidades, fundamentam valores e dão condições essenciais para que a escola e os professores possam relacionar-se de outra forma com esse aluno e com todos os seus alunos” (SOARES, 2012 p.72).

Essa visão da escola de inclusão precisa caminhar juntamente com o fazer pedagógico do professor.

A formação do professor se torna fundamental no auxílio desse aluno que estará sendo atendido naquele ambiente escolar.

Figura 5. Levantamento dos docentes que atuaram/ou atuam com alunos com (TEA)



O trabalho de professores com alunos com TEA é mais comum do que imaginamos. Por isso, a importância desse questionário, para que possamos saber quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor no dia-a-dia da escola. Muitas linhas de teoria embasam o trabalho da aprendizagem desses alunos, cabe ao professor entender qualquer que seja o caminho, sócio-interacionista ou behaviorismo. É entender a particularidade do indivíduo, manter um olhar humanizado e depois partir para um trabalho pedagógico concreto.

Segundo, Schmidt (2013),

“a inclusão escolar promove às crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas

capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo” (SCHMIDT, 2013, p.134).

A “Lei Berenice Piana nº12764/2012, sancionada no dia 27 de dezembro de 2012 pela presidenta Dilma Roussef, e publicada no Diário Oficial no dia 28 de dezembro de 2012, trouxe um novo olhar para a inclusão do aluno com TEA em escola regular” (Brito p.66, 2014).

O mesmo vale para a Constituição de (1988), que garante que alunos com qualquer deficiência estejam matriculados, preferencialmente, numa escola de ensino regular. E que tais alunos deveriam contar com atendimento especializado.

Já no Estatuto da Criança e adolescente no Art. 53 - I parágrafo,

“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I-Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

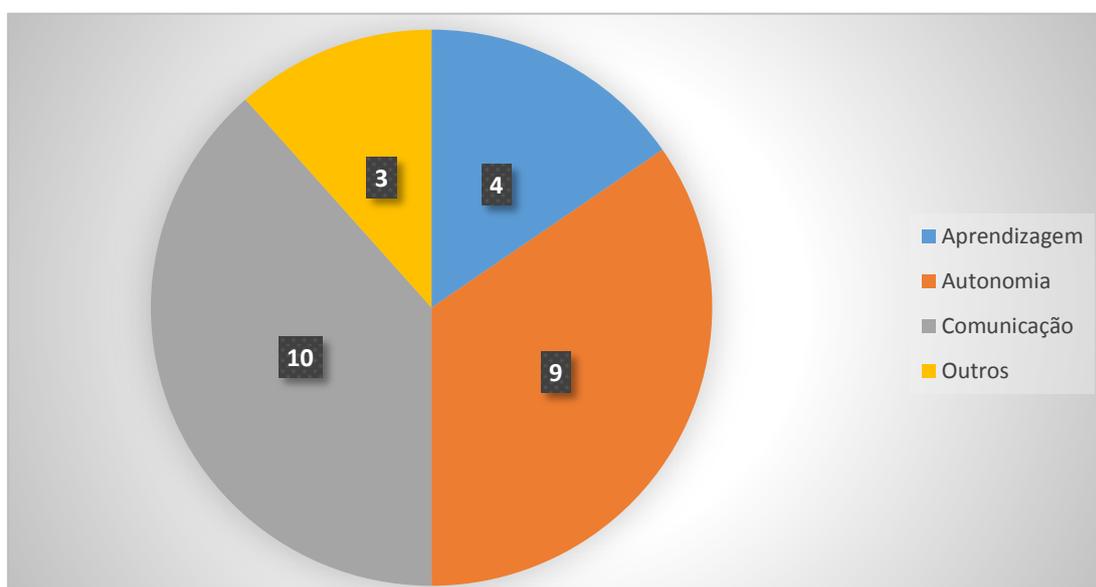
III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRITO, p.69, 2014)

O número de professores que já trabalharam ou trabalham com alunos com TEA é considerável. Por isso, a necessidade de se fazer conhecer - para o educador - as leis, convenções, serviços especializados, que estão a serviço do aluno.

“a educação especial e a inclusão constituem, assim, como duas faces de uma só moeda, ambas caminhando lado a lado, para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE permanentes, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão para uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.” (RODRIGUES, 2006, p.246)

O professor não pode nem deve trabalhar de forma solitária; pelo contrário, dentro da escola que se oportunizam as discussões, o acesso e esclarecimentos sobre os alunos de inclusão. Quando o trabalho é coletivo, ou seja, envolvendo todos os educadores, a escola amplia seus conhecimentos e os alunos aprendem a viver em uma sociedade igualitária.

Figura 6. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação à área que pode estimular a melhoria do processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA



De acordo com as respostas dos professores, 10 assinalaram que contribuem na área da comunicação. Já 9 professores consideram que contribuem na área da autonomia, 4 professores acreditam ajudar na área da aprendizagem. 3 professores creem colaborar em outros itens como interação, comportamento e raciocínio. Percebemos, então, que os professores, apesar da dificuldade de comunicação com o aluno com TEA, percebem que nessa área o aluno apresenta maiores avanços.

Sabemos que a comunicação é o elo maior entre o professor e o aluno. Quando nos comunicamos, transmitimos nossos desejos, sentimentos, que não são diferentes para o aluno com TEA. Mesmo com as dificuldades da comunicação oral, muitos entendem perfeitamente o que o professor está lhe

propondo. Mas existe sim uma grande diferença entre a transmissão e comunicação, como afirma Cunha.

“Toda a postura do professor é relevante na estruturação das habilidades linguísticas. Falar de maneira suave, sem pressa e claramente permite o aprendizado natural e descortina os caminhos da comunicação com o mundo exterior. Existe uma diferença crucial entre comunicar e transmitir. A transmissão é passível de interrupções ou ruídos. A comunicação pressupõe uma proposição acabada, uma ação intransitiva, que não precisa de complemento, pois se presume que atingiu o seu fim”. (2015, p.68)

Então, essa comunicação se inicia quando começamos a conhecer o aluno, seus desejos, sentimentos, qualidades e, partindo daí, poderemos criar atividades estimulantes para socialização. Muitos alunos com TEA apresentam dificuldades em verbalizar. Alguns se utilizam de gestos, sons, ruídos, não porque tenham algum problema fonético, mas para o aluno com TEA a ação de falar (comunicar-se) envolve muito mais do que cordas vocais e emissão de sons, pois se caracteriza por uma ação simbólica que representa objetos que estão ausentes no momento da fala.

Para o aluno com TEA, é difícil a compreensão. Por isso, uma das estratégias bastante utilizadas são os cartões com figuras, músicas, contatos sensoriais, que trazem maior compreensão para os alunos com TEA. Assim como a comunicação, outro item sinalizado foi a autonomia. O professor sabe que a melhor maneira do desenvolvimento do indivíduo consiste no desenvolvimento da autonomia.

Para Cunha, (2015,p.67), “a autonomia inicia-se quando o estudante já sabe o que fazer. Reconhece o ambiente escolar, os materiais pedagógicos, os brinquedos e as atividades que deverá realizar”. Por isso, estimular o aluno com TEA é extremamente importante. A pessoa com TEA, quando adquire experiências peculiares e de afetividade, consegue controlar as ações exteriores que ocorrem no ambiente escolar. Gera, então, uma autonomia em pequenas tarefas do cotidiano e que vão ao longo do processo aumentando gradativamente.

Aparece também o estímulo à aprendizagem e ao raciocínio, abrindo assim um espaço visível no lidar com o aluno no dia a dia. Muitos professores até aceitam o aluno matriculado na sua sala, mas muitos ainda ignoram o fato que esse determinado aluno aprende como qualquer outro.

Pensar nas estratégias que levam esses alunos com TEA a aprender faz com que muitos docentes se acomodem ou até afirmem que tais alunos não conseguem aprender da maneira convencional. Quebrar paradigmas de uma educação conteudista e tradicional ainda está muito longe de acontecer. O preconceito e, logo, a discriminação de como esses alunos aprendem fortaleceram a busca por respostas através dessa pesquisa.

A falta de conhecimento nos faz enxergar o caminho mais cômodo. Para Cunha (p.56, 2015), a observação faz com que o professor se torne um pesquisador, pois é através desse instrumento que conheço e analiso quais as potencialidades e limitações do aluno com TEA. Com a aproximação com a família, trará informações ricas do comportamento e habilidades desse novo aluno. Como explica Schimidt (2013, p.58), “toda criança é capaz de aprender, ainda que nós consigamos detectar seus progressos, principalmente nos casos de autismo”.

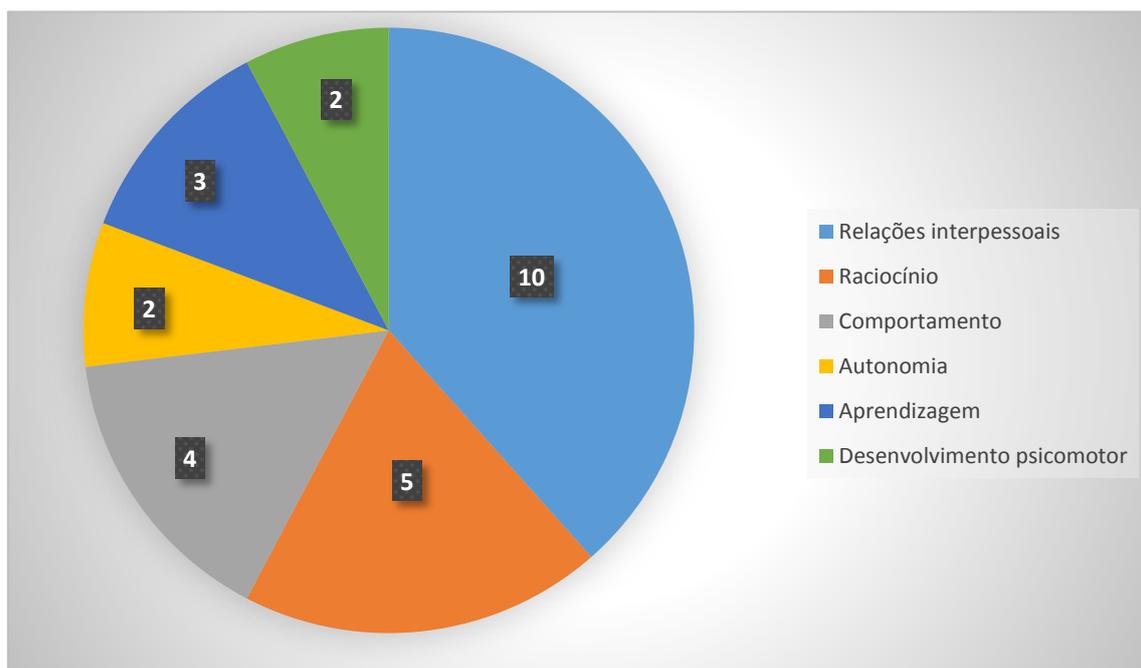
Não existe a possibilidade de uma criança desaprender o que aprendeu, apenas se ela tiver uma doença degenerativa, mas a cada aprendizado terá sim uma chance de conhecer a si mesma e assim viver como qualquer ser humano em desenvolvimento.

Segundo Brito (2014),

“O que precisamos mudar é a perspectiva do que seja educar e dar-lhes outras ações de entendimento. Cada ser humano tem seu grau de QI e, se percebermos que este educando não aprende igual aquele outro, temos que buscar outros mecanismos. As boas ideias, para o educador de boa vontade, são inesgotáveis. Se falharmos em nos comunicar na primeira tentativa, tentemos novamente de forma diferente”. (BRITO, 2014, p.30)

Este é o primeiro passo de muitos, para que possamos enxergar a inclusão de maneira a beneficiar aqueles que mais precisam, não por caridade, mas com sentimento de direito cumprido. Esse respeito ultrapassa o sentimento de caridade e gera nos alunos um movimento de justiça.

Figura 7. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação à área na qual encontra maior dificuldade no trabalho com o aluno com TEA



Os professores apresentaram maior dificuldade na área que abrange as relações interpessoais, sendo que 10 professores fizeram esse apontamento, seguido do raciocínio. Outras respostas foram autonomia, aprendizagem e desenvolvimento psicomotor.

O trabalho com aluno com Transtorno do Espectro Autista aponta que diversas dúvidas aparecem na rotina do professor. Para Cunha, coloca que “o professor reconhece as habilidades que o estudante possui e as que devem ser adquiridas. O estudante aprende a aprender.” (2015, p.58).

Não existe um formulário ou receita pronta, cada indivíduo é único, portanto, cada aluno com TEA é um ser único e individual. O ponto de partida está num olhar inclusivo, para suas particularidades; quer seja incluso ou não,

cabe ao professor o principal papel de investigador e potencializar aquilo que o aluno traz de melhor. Como então ensinar crianças com autismo?

Schmidt (2013) afirma que não apresentará forma secreta. Cada aluno é único e possui uma particularidade. Em primeiro lugar, é imprescindível que o diagnóstico deve ser definido por um profissional da saúde. Logo após, definir quais caminhos percorrer com esse aluno, isto é, conhecer o aluno facilitará o trabalho, pois cada estudante com TEA aprende de maneira diferente. Precisa existir um canal entre educador e educando, para que essa sintonia traga o despertar para uma aprendizagem significativa.

Em alguns casos, a criança com TEA aparenta ser carinhosa, afetiva, mas, na verdade, ela se aproxima por interesse do outro. Pode ser um acessório que a pessoa esteja usando, textura de roupa ou até a cor do cabelo. Para o professor, analisar essas posturas é extremamente difícil dentro do dia a dia da sala de aula. Essa sensibilidade na observação do professor requer tempo e objetivos claros.

O aluno com TEA, segundo Brito (2014, p. 35), apresenta tais dificuldades no relacionamento com o outro. Isolamento fica constantemente no seu mundo, não que queira agir dessa maneira, mas precisa ser direcionado para estar e permanecer com os demais. Não consegue, na maior parte do tempo, atender às brincadeiras propostas, se interessando apenas por um assunto específico, o que dificulta o trabalho do professor em sala de aula.

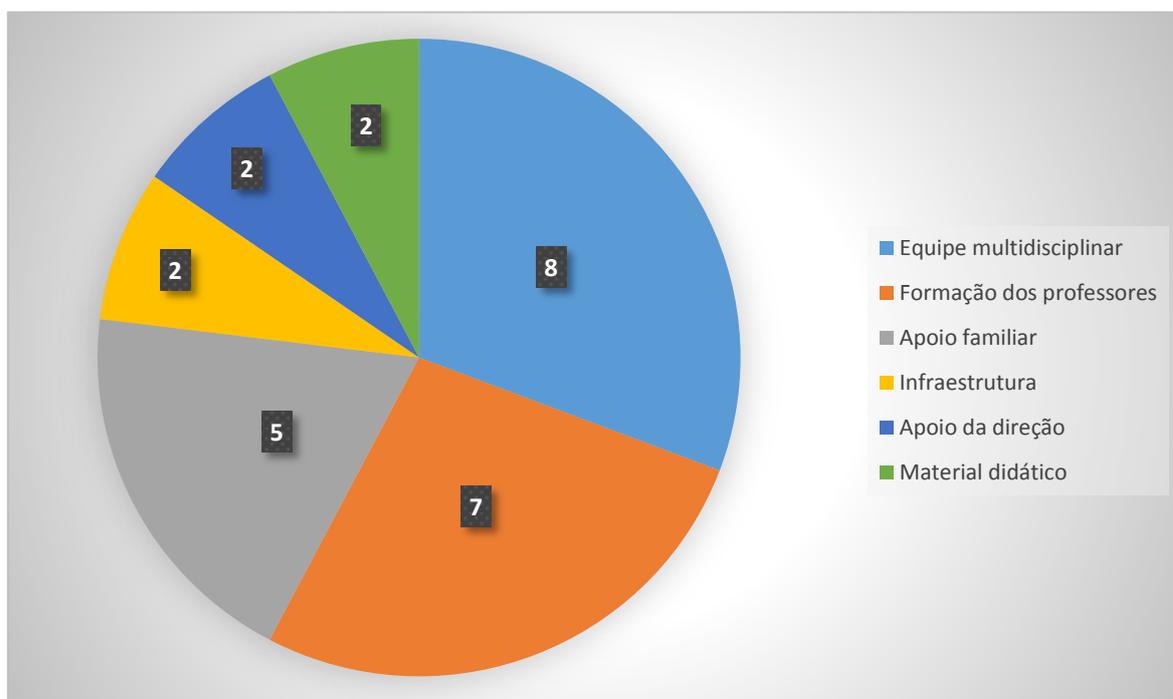
Outras características, encontradas nos alunos com TEA, são a partilha dos seus sentimentos e imaginações. Para esses alunos, externar seus desejos é um processo muito trabalhoso e de difícil entendimento. Eles também não entendem a linguagem corporal do outro, fazendo com que aparentem sempre não se importar com as pessoas, mas isso não é proposital, e sim uma dificuldade de interação, comum em crianças diagnosticadas com TEA.

Dentro destas dificuldades no relacionamento interpessoal, o aluno com TEA, constantemente, se isola no ambiente escolar e o professor acaba não sabendo o que fazer. Acaba por deixar o aluno com TEA se isolar, pensando

que faz um bem para o aluno. Muitos educadores dizem: “Melhor não irrita-lo”. Pelo contrário, o que eles almejam é se tornar parte integrante do grupo.

Neste caso, o primordial a se fazer é explicar toda a situação para o aluno de maneira clara e objetiva. Ensinar a tocar, pedir desculpas, partilhar frustrações. Para o aluno com TEA, tudo é muito lento. Ao mesmo tempo, a rotina escolar faz com que ações que aparentemente exigiam um maior esforço passem a ser simples depois de compreendida e vivida pelo aluno com TEA.

Figura 8. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação aos fatores que a escola pode contribuir para o desenvolvimento do aluno com TEA



Quanto à contribuição da escola, os professores encontram maior dificuldade na relação multidisciplinar, que é constituída pelo professor de educação especial, orientador educacional, mediador escolar e o Serviço de Valorização da Criança (SVC), onde encontramos fonoaudiólogos, psiquiatras, psicólogos e assistentes social, que fazem parceria com a Prefeitura de Santos. A relação deveria ocorrer com mais agilidade. Mesmo a escola do município de Santos que conta com o orientador educacional, a professora de Educação Especial e o professor mediador escolar, a unidade ainda apresenta

a necessidade de estreitar esse trabalho em prol da qualidade de ensino do aluno com TEA.

Outro item levantado foi a formação de professores, mesmo tendo formação continuada mensalmente para os mediadores escolares. Os professores titulares não participam dessa formação, ficando assim um trabalho solitário.

Segundo Cunha,

“A mediação é o processo de intervenção na relação do aluno com o conhecimento. É toda intervenção pedagógica que possibilita essa interação. A mediação é consequência da observação e da avaliação. Mediar é transformar a intenção de ensinar em prática docente e a intenção de aprender em aprendizagem. (2015, p.62)

O autor ainda pergunta: “Por que é preciso conhecer nosso aluno? Porque assim podemos estabelecer prioridades. Um repertório de atividades escolares, para ele, inicia-se pela avaliação para saber quais habilidades ele possui e quais necessita conquistar”.

Outras dificuldades elencadas foram a infraestrutura, apoio da direção e material didático, cada um dos itens sinalizados por 2 professores, deixando clara a importância do ambiente em que esse aluno está inserido, assim como o apoio da equipe técnica quanto a diversidade de material didático.

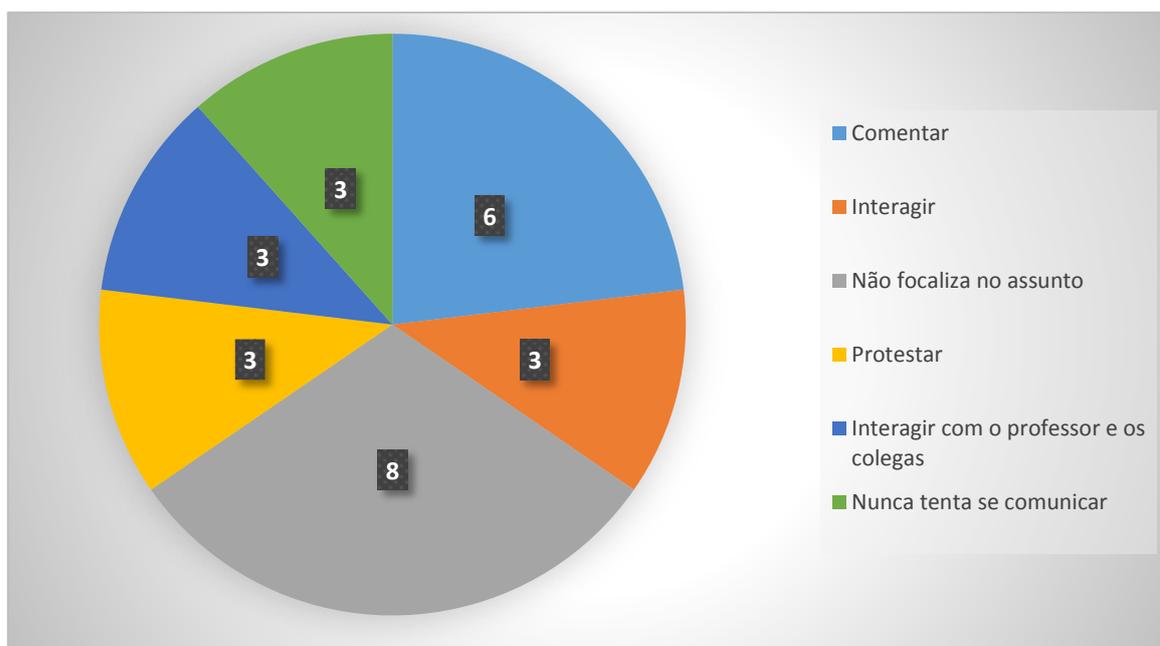
O contexto escolar, assim como todo o colegiado, precisa estar em sintonia com os alunos com TEA. Essa adaptação precisa ocorrer gradativamente. Não é o aluno que precisa se adaptar à escola. “Isso se chama integração”, mas a escola precisa se adaptar às diversidades de alunos que são atendidos diariamente neste ambiente. Segundo Rodrigues,

“Ao compreendermos o papel da escola na formação que exige do cidadão para tornar-se um membro efetivo da sociedade, não há como deixar de rever, primeiramente, com um olhar fundo e atual, o que essa instituição tem representado e, depois, com um olhar fundo e atual, o que essa instituição tem representado e, depois, com um olhar para frente, a fim de

verificar o que ela poderá ser para dar conta de seu compromisso maior: educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e entendimento entre as pessoas.” (2006,p.185)

Sendo assim, a escola é a primeira instituição que a criança se introduz no mundo público. É o que estamos querendo formar: cidadãos que entendem que existem as diversidades ou no ambiente escolar ficará claro para esses alunos a segregação, ou seja, o que serve ou não, para viver em sociedade.

Figura 9. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação a dificuldades encontradas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nos alunos com TEA



As particularidades dos alunos com TEA são imensas, alguns podem apresentar dificuldades enormes de interação. A partir do senso comum, de acordo com o questionário respondido pelos professores, 8 professores afirmaram que o aluno com TEA não focaliza no assunto e sempre procura atividades do seu interesse.

Nessa situação, percebe-se que a maioria dos professores nota a ansiedade dos alunos com TEA. Muitos iniciam uma atividade, mas dificilmente conseguem concluí-la, e essa frustração se transforma em dispersão, pois o aluno se transforma e fica totalmente transtornado. Essa frustração na atividade pode ser contornada pelo professor, quando consegue conhecer o esse aluno e após saber até onde ele consegue chegar.

As atividades devem ser aumentadas gradativamente e aplicadas de acordo com o nível de concentração do aluno e de dificuldade, pois ele se frustra, fica ansioso e não consegue terminar a atividade.

Para Brito,

“O educador é ensinado a trabalhar através da pedagogia. Quem dirige uma escola tem que ter passado por estudos pedagógicos. O professor responde ao coordenador pedagógico, são projetos pedagógicos, planos pedagógicos, enfim, tudo voltado à pedagogia. O que seria a pedagogia? O valor da pedagogia é algo imensurável se soubermos entender o que realmente significa. Etimologicamente, pedagogia vem do grego antigo e pode ser entendido com “conduzir a criança”. É a ciência que estuda a educação e o processo de ensino-aprendizagem.” (2014,p.30)

Sendo assim, o papel do educador no tratar com o aluno com TEA será de conduzir o aluno ao aprendizado, e esse processo de conhecimento não é fácil, mas imensurável na formação do educando.

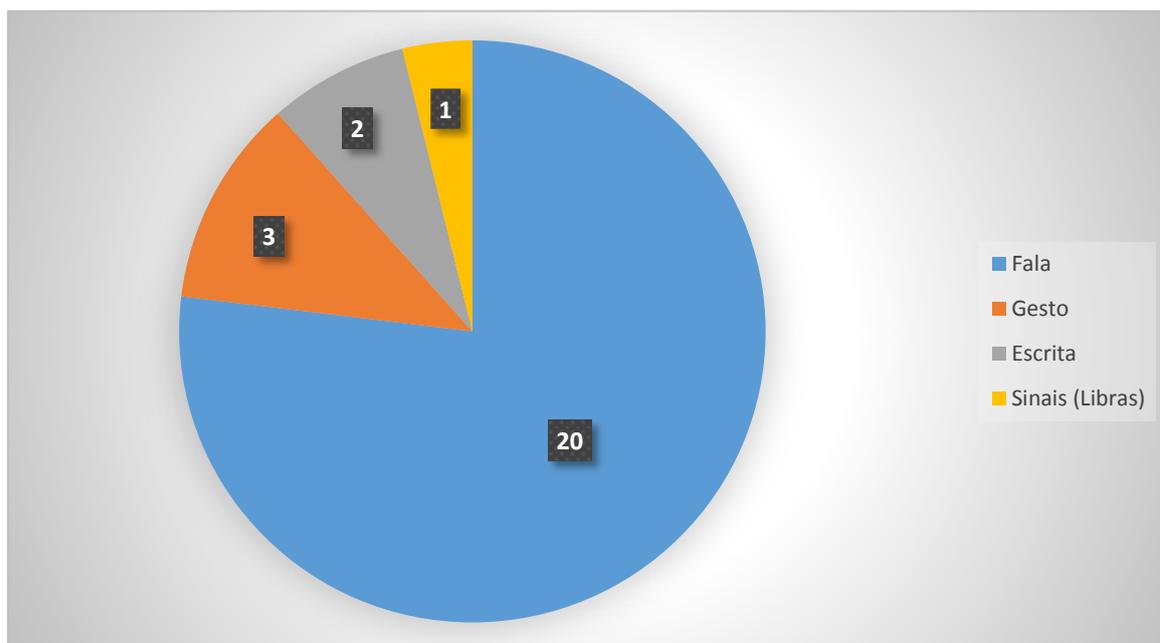
Já outros 6 professores colocaram que o aluno com TEA consegue comentar algum assunto específico ou não (fato que não ficou desmembrado na pergunta), quando solicitado pelo professor.

Nessa questão, os professores sinalizaram que seus alunos com TEA comentavam assuntos específicos de que gostavam como: dinossauro, animais marinhos e desenhos animados. Outros itens aparecem sinalizados pelos professores como interagindo com os colegas, protestar algo ou nunca tenta se comunicar.

Nesses três últimos, ficou claro que a socialização dos alunos com TEA ainda é o fator que requer maior atenção do educador. Brito (2014, p.32) coloca a tríade como o maior desafio na aprendizagem e interação do aluno com TEA: falha na comunicação, falha na imaginação e falha na socialização.

Partindo desse ponto de vista, não é que o aluno com TEA esteja condenado a jamais desenvolver este ou aquele aspecto, mas que, no decorrer de seu amadurecimento e inserção na sociedade, alguns pontos precisam ser melhorados.

Figura 10. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação aos meios de comunicação que são utilizados para a comunicação com o aluno com TEA



Os professores sinalizaram, em sua maioria, que a sua comunicação ocorre através da fala. 20 professores colocaram que utilizam a fala para se comunicar com os seus alunos com TEA. Aqui não tivemos a necessidade de saber se o aluno com TEA utilizava-se da fala para se comunicar, mas podemos perceber que, para o professor, o falar ainda é o melhor canal de acesso, para manter uma comunicação com o aluno com TEA, necessitando também - às vezes - de gestos, item sinalizado por 3 professores.

A escrita foi sinalizada por dois professores. Apenas um docente professor utiliza a linguagem de sinais, pois o aluno - além de ser TEA - também é deficiente auditivo.

Percebemos, então, a importância da comunicação para os alunos com TEA, que são indivíduos que tem suas potencialidades, não importa seu grau de comprometimento. Alguns TEA se comunicam por textos, outros por gestos, outros por linguagem de sinais, mesmos não sendo deficientes auditivos, outros com desenhos, etc. Isso nos mostra que existe comunicação.

A escola deve oportunizar a aprendizagem para todos os alunos, isso é inclusão, não apenas garantia da matrícula, mas também a permanência e a qualidade de ensino para esses alunos com TEA.

“É buscando aprender a dimensão social, histórica e culturalmente definida de nossas formas de lidar com esses alunos e, nelas, a sua (deles) constituição como tal que tomaremos como desencadeadores da reflexão pretendida relatos de acontecimentos, de vivências escolares que apontam para o caráter social da relação educação/escola/professor/aluno com deficiência, para os problemas, os questionamentos, as dúvidas, os preceitos e os modos de conceber e fazer que perpassem na construção do trabalho escolar com esse aluno.” (SOARES, 2012, p.73).

É nesse caminho que a escola precisa refletir sobre suas ações e posturas sobre a inclusão não excludente, ou seja, aquela que garanta apenas a matrícula. Sabemos que existem escolas que fazem a divisão, entre aquelas que têm condições e as que não tem de frequentar suas salas de aula.

“A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência.” (MANTOAN, 2006, p.22)

Para Rodrigues (2006, p.186), “meu olhar sobre a inclusão escolar tem a ver com tudo isso: minha proximidade com as escolas, o direito de todos à educação e os embates provocados pela garantia desse direito, diante da organização política e pedagógica excludente do nosso ensino”.

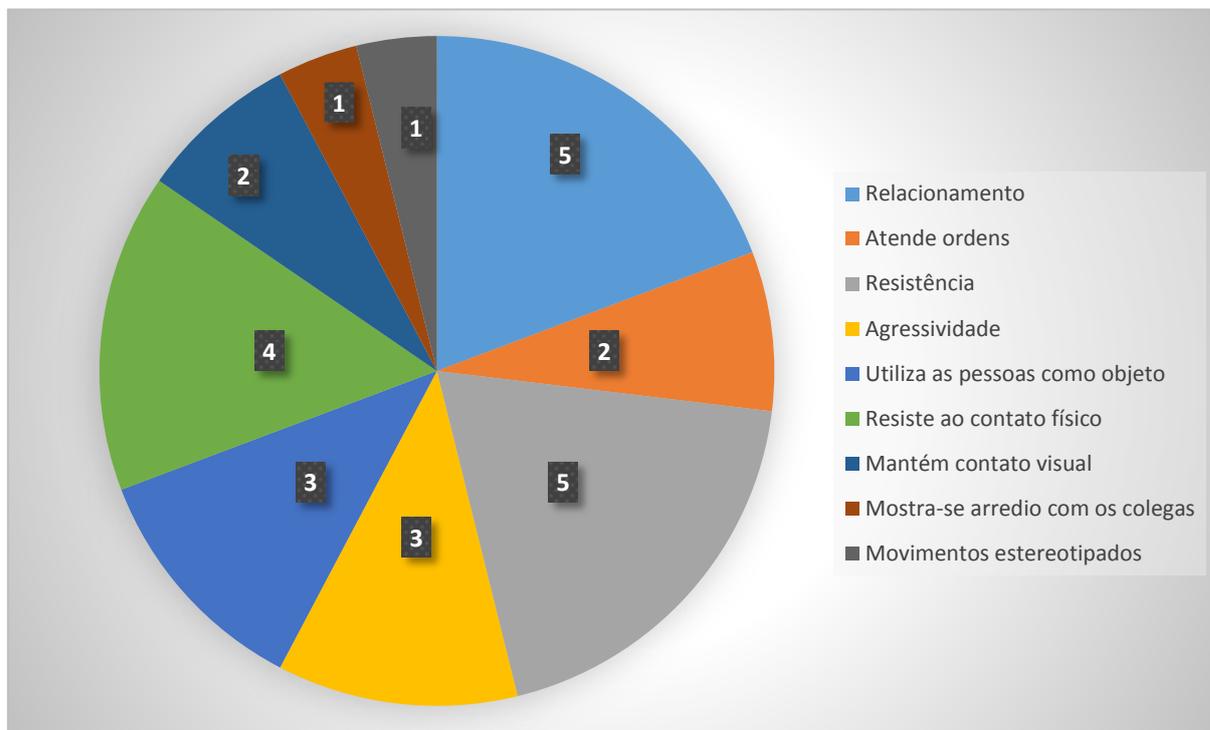
Não podemos esquecer que, por um lado, existe a escola que exclui, mas precisamos que as famílias sejam mais atuantes e cobrem pelo direito à educação de seus filhos. Já caminhamos bastante em relação às leis e serviços educacionais especializados, mas ainda há novos caminhos pedagógicos a percorrer e norteando uma nova inclusão.

Segundo Rodrigues (2006), “o certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes, e ser diferente é uma característica humana comum, e não um atributo (negativo) de alguns”. Não estamos afirmando que, apenas com a legislação, conseguiremos uma escola com ideais igualitários. Precisamos de professores que, na sua formação, reflitam sobre a sua prática.

Essa nova postura do docente fará perceber que a escola está em constante mudança e que o modelo tradicional já não atende várias demandas do ensino há muito tempo. Nosso aluno mudou a maneira de como ensinar. Nesse modelo pedagógico, é possível observar a exclusão dos alunos que não se adaptam ao ensino oferecido na escola regular.

Esta escola investe no sentido de adaptar o aluno com necessidades especiais à escola regular, sem trabalhar a questão da sua autonomia com o propósito de emancipá-lo, sem exercitar seu senso crítico e colaborar para que exista reflexão, tanto dos alunos sem deficiência quanto dos alunos deficientes. Para Perrenoud (2002, p.15), “a prática reflexiva, porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes”.

Figura 11. Resultado do questionário aplicado aos docentes em relação ao comportamento e interesse nos quais os alunos com TEA apresentam com maior frequência



Cinco professores apontaram que os alunos com TEA demonstram interesse em se relacionar, mesmo que não saibam como se aproximar dos colegas. Por isso, é necessário o estímulo contínuo de relação e interação entre os pares.

“Lembramos que, apesar de o autismo ter características próprias e comuns, a maioria das pessoas com a síndrome, antes de a olharmos como autista é preciso ter em mente que ela é um ser humano e que, por esta razão, também tem sua individualidade e maneiras diferentes de se expressar diante da sociedade e do mundo que a cerca.” (ORRÚ, 2011, p.36).

A autora afirma que, quando olhamos para o indivíduo como ser humano, todos os nossos pré-conceitos ficam para trás e conseguimos enxergar as potencialidades desse indivíduo.

Desses educadores, dois professores perceberam que os alunos com TEA atendem ordens objetivas. Já percebemos que, no trabalho com tais alunos, o professor deve evitar o uso de metáforas, pois isso dificulta o entendimento do aluno com TEA. É necessário que as explicações sejam de formas claras e diretas, assim como toda atividade deve ser dirigida. Neste caso, o papel do mediador é de extrema importância, pois ele se torna o canal entre o professor e o aluno.

Segundo, Brito (2014, p.28), essas dificuldades são chamadas de distúrbios da percepção: dificuldade de interpretar a linguagem corporal de seu interlocutor e também de entender o que se ouve, ou seja, não entende sarcasmo, ironia e metáforas. Por isso, a comunicação do professor em sala de aula deve ser muito clara e objetiva, facilitando assim o entendimento desses alunos com TEA.

Já cinco professores acreditam que os alunos apresentam muita resistência em realizar as atividades propostas pelos professores. Esse tipo de resistência pode ser compreendido como a frustração de algo que não está bem. O aluno com TEA é muito sensível a barulhos, falas diversas e agitações. Uma classe muito barulhenta ou com muita poluição visual como cartazes, cores, números de diversos tamanhos, fará que esse aluno fique inquieto, ou até mesmo tenha resistência em fazer determinadas atividades.

Outros três professores acham que os alunos apresentam agressividade entre os pares ou em alguma atividade que lhes traga frustração e três professores acreditam que os alunos com TEA enxergam as pessoas como objetos. Já quatro professores percebem que os alunos com TEA resistem ao contato físico.

Dois professores creem que os alunos com TEA mantêm contato visual e outros dois se dividem em perceber que alunos com TEA apresentam movimentos estereotipados e apresentam agressividade contra si mesmos.

7. Considerações finais

A partir dos resultados obtidos, observamos que a maioria dos professores acreditava estimular e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA, principalmente na comunicação e na autonomia desse aluno.

O estudo demonstrou que os professores, em sua maioria, que atuam e/ou atuaram com o aluno TEA, possuem dificuldades para estimular o processo de ensino deste aluno, por desconhecer suas necessidades básicas para que possam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados do estudo indicam que há necessidade para formação do professor que atua no ensino básico com o aluno de TEA. Contudo, antes da formação, o professor necessita entender quais são as dificuldades básicas que o aluno de TEA pode apresentar durante o processo de ensino-aprendizagem. Os professores consideraram que a escola, em geral, oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas que há pouca contribuição de outros profissionais e falta de formação contínua específica, muitas vezes, prejudica o trabalho.

Segundo esses professores, o meio mais utilizado para se comunicar com o aluno é o oral. No entanto, lidar com o aluno com (TEA) não é uma tarefa fácil, e sim possível.

“Assim como a família se sente, por vezes, insegura no entendimento do filho com autismo, os profissionais também são percebidos pelos pais como manifestadores de uma dificuldade de consenso quanto a diversos aspectos, tais como a condição do filho, as mediações e as intervenções.” (SCHMIDT, 2013, p.84).

Analisando os gráficos, podemos perceber que os professores que possuem formação em Pedagogia já atuam com alunos de inclusão. Rodrigues (2006) afirma que muitos cursos de formação trabalham questões que reforçam os estereótipos ao tomar como referencial aluno ideal.

Nessa condição, muitos professores iniciam na profissão e acabam se frustrando no fazer pedagógico. “Outros professores nunca superam, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção do enorme contingente de excluídos da e na escola.” (RODRIGUES, 2006, p.170).

Os professores sinalizaram que o trabalho com a comunicação é fundamental, e esse estímulo pode ocorrer no dia a dia da sala de aula. Percebemos que os professores conseguem sinalizar quais as maiores dificuldades no seu trabalho com o aluno com (TEA). Muitos sinalizaram os distúrbios típicos desses alunos. Agora, é necessário que se elabore estratégias, para que esse aluno não fique no fundo da sala apenas desenhando.

Levando em consideração a teoria socio-interacionista, constatamos que o trabalho de mediação entre o adulto e a criança é fundamental, para que o aluno consiga gradativamente internalizar as ações do mundo exterior. E que através da imitação, a criança consiga imitar o adulto e simbolizar aquilo que é esperado naquela faixa-etária. Mesmo para o aluno com (TEA) ou o aluno neurotípico, o enfoque dos educadores deve estar nas habilidades, e não na deficiência.

O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotski deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamentos. (VIGOTSKI, 1988, p.26).

Pensando ainda na formação do professor, cabe afirmar como o olhar e intervenção são extremamente importantes. Apenas a lei não garantirá a plena formação cidadã desse aluno, mas oportunizar uma escola livre de preconceitos, livre de estereótipos, fará com que as gerações futuras encarem a deficiência, como algo comum e individual de cada ser humano.

A inclusão educacional dos alunos com TEA merece muitas reflexões. Rodrigues (2006) afirma que inclusão é uma questão ética que envolve valores fundamentais, pois a obsessão pela inclusão pode representar uma forma de tornar invisíveis as diferenças e, portanto, um profundo desrespeito à identidade. Essa é uma das questões que deveremos pensar ao planejar a educação dos alunos com TEA. Para haver inclusão, é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo e programas educacionais.

Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos autistas. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e, em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados. Em outras situações, poderemos esperar muito mais dos alunos com TEA.

É preciso ter claro que, para a conquista do processo de inclusão de qualidade, algumas reformulações no sistema educacional se fazem necessárias e, muitas vezes, essas alterações começam pelas alterações arquitetônicas e terminam nas comportamentais. Seriam elas adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização do objetivo do ensino e, principalmente, a formação dos professores e mediadores, pois, para atuar com alunos com TEA, é indispensável receber um treinamento prévio sobre as especificidades da síndrome e dos programas educacionais para essas crianças. No ensino regular, existem muitas limitações sobre como atuar com essas crianças pela precariedade dos sistemas, salas lotadas, ambiente físico desfavorável e falta de preparação do professor.

Além disso, não há como incluir sem promover de fato as adaptações curriculares de grande e de pequeno porte propostas pelo próprio MEC. Para algumas instituições, receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada.

O problema e a deficiência estão sempre localizados no sujeito e nunca no ambiente. Portanto, tanto a decisão radical da segregação como das propostas inclusivas podem representar formas inadequadas de educação se forem formas únicas de educação, sem as devidas adaptações.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES
MESTRADO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL

CRISTIANE AMARO DA SILVA SANTOS

BLOG: TEA... ANDO COM AMOR E TRAÇANDO
CONHECIMENTO.

SANTOS
2017

8. Produto final

8.1 Justificativa:

- Devido aos apontamentos indicados pelos entrevistados na pesquisa, a falta de conhecimento sobre o assunto, levam muitos professores à exclusão dentro do ambiente escolar;
- A construção de um blog com artigos acerca das necessidades básicas do aluno com TEA;
- Através dos resultados desse estudo, compartilhar com os professores da rede municipal de ensino sugestões mínimas no trabalho com o aluno com TEA, lembrando que cada aluno é único e detentor de sua particularidade.

8.2 Desenvolvimento

A elaboração desse blog partiu da necessidade apontada pelos entrevistados na pesquisa, em buscar conhecimento rápido, atual e objetivo sobre o TEA, também ser utilizada como uma ferramenta pedagógica e poder ajudar um número muito grande de professores, pais e profissionais interessados em crianças com TEA. Quando recebemos o aluno com TEA, muitas vezes não sabemos por onde começar o trabalho pedagógico e esse acolhimento no ambiente escolar.

Ajudar um professor a enfrentar essa situação é tarefa grande demais para tantos desafios, mas a intenção é dar um pequeno passo em direção a isso, de forma a ajudar cada profissional a encontrar o próprio caminho e, principalmente, a não ter receio de procurar ajuda sempre que necessário. A ideia é conduzir os pais e profissionais com artigos, dicas de livros, atividades pedagógicas, que ajude a encarar a questão do TEA de forma realista e clara.

O blog foi elaborado de forma simples e clara para que seja útil e que abra um canal que possibilite que cada vez mais cresça o interesse pelo aluno com TEA e a divulgação de todas as possibilidades de ajuda para quem tem autismo e seus familiares.

O TEA é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder. Atualmente, embora o TEA seja bem mais conhecido, tendo inclusive sido tema de vários filmes de sucesso, ele ainda surpreende pela diversidade de características.

O blog é específico em tratar questões dos alunos com TEA. Quando falamos do TEA, estamos automaticamente falando sobre a inclusão, tema muito discutido e pouco praticado, apesar de todos os movimentos internacionais (Declaração de Salamanca) e nacionais (LDB 9394/96).

Os professores terão acesso imediato pelo endereço eletrônico, e todas as sugestões serão verificadas. A troca de experiência será um caminho não para a cura, mas para o bem estar desses alunos no ambiente escolar.

9. Objetivos

- Elaborar um blog para auxiliar professores, pais e profissionais a terem diversas informações sobre a criança com TEA;
- Trazer ao conhecimento os cursos, artigos, atividades pedagógicas e livros que ajudem na ampliação sobre o TEA;
- Criar um canal de comunicação para partilhar as novas descobertas sobre a criança com TEA e seu desenvolvimento no espaço escolar;

9.1 Conteúdo

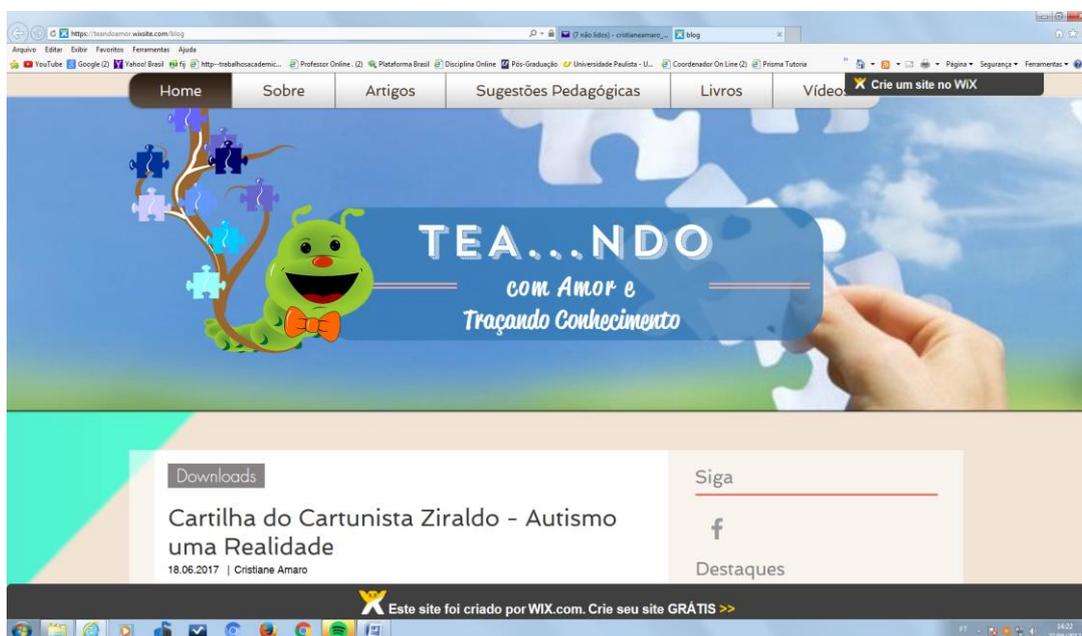
O conteúdo do blog trará informações sobre artigos científicos que esclareçam avanços no trabalho com aluno com TEA. Todos os artigos apresentados visam ajudar os professores no trabalho diário. Os livros propostos abordam temas que, na prática, facilitarão o trabalho do professor no

que se refere a temas específicos sobre a adaptação de alunos com TEA no ambiente escolar.

O blog tem o objetivo de compartilhar com educadores algumas características específicas dos alunos com TEA, lembrando que cada indivíduo é único e assim deve ser tratado. Com esse canal de comunicação aberto, os pais e profissionais da área poderão conhecer e se aprofundar um pouco mais de como os alunos com TEA, geralmente, se relacionam e conseguem alguns avanços significativos.

Não existe receita pronta ou varinha mágica, mas há um interesse imenso que algum dia se não tenha que falar sobre tais assuntos, pois seria algo natural nas escolas regulares o trabalho com as diversidades, considerando cada indivíduo com ser único e construtor da sua história.

Figura 12 - Página inicial do Blog TEA... ndo amor e traçando conhecimento



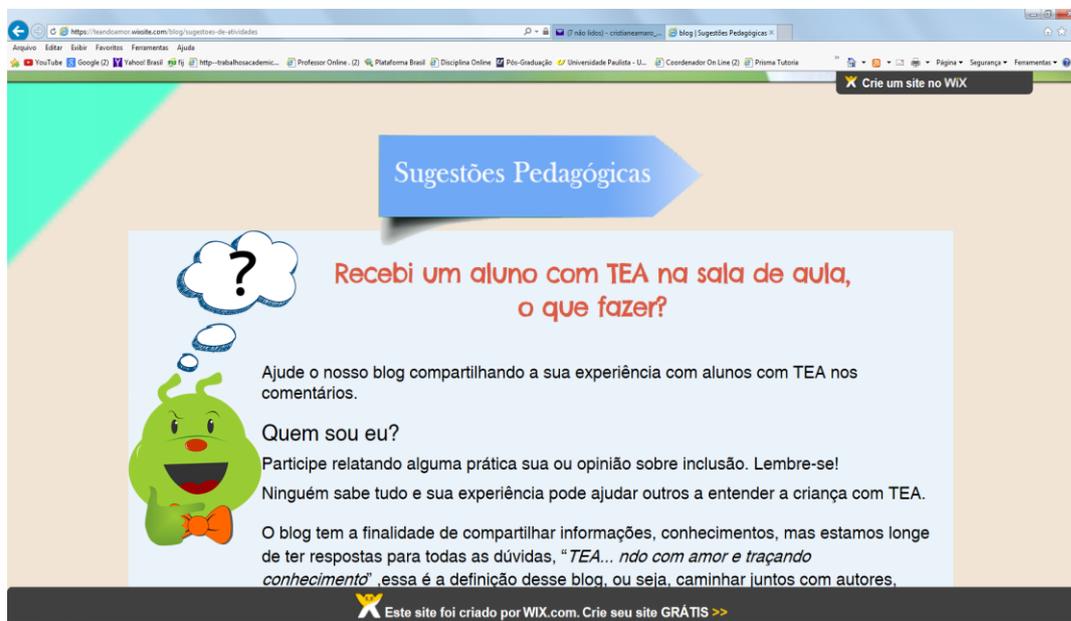
<https://teandoamor.wixsite.com/blog>, Acesso em 25 de maio de 2017.

Figura 13 - Apresentação pessoal e destaque do Blog



<https://teandoamor.wixsite.com/blog>, Acesso em 15 de junho de 2017.

Figura 14 - Sugestões de Atividades para os alunos com (TEA)



<https://teandoamor.wixsite.com/blog>, Acesso em 17 de junho de 2017.

Figura 15 - Parceria entre a escola e a família

Escola precisa ser organizada com atitudes inclusivas:

Alunos com TEA são sensíveis a barulho, sua alimentação também é seletiva, então:

Sugestões:

- Diminuir o som do sinal do recreio;
- Aluno comer no outro horário dos demais;
- Deixar o aluno experimentar novos alimentos, sempre oferecendo;

Atividades dirigidas e claras. Para o aluno com TEA é preciso diminuir as chances de erros para não causar frustrações, então:

Sugestões:

- Oferecer uma atividade de cada vez e limitando a poluição de imagens;
- O nível de dificuldade pode ser aumentado de acordo com o progresso do aluno;
- Incentivar o aluno a se expressar sempre quando terminar a atividade;
- Elogie-o;

0 comentários

Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>

<https://teandoamor.wixsite.com/blog>, Acesso em 17 de junho de 2017.

Figura 16 - Rotina Escolar

Temos diversas figuras que podem ilustrar e auxiliar o aluno com TEA na sua rotina.

Rotina Escolar

A antecipação nos casos dos alunos com TEA, ajuda na organização do seu dia, pois as alterações de horários, atividades e rotina deixam uma ansiedade muito grande, pois a aluno com TEA tem dificuldade em lidar com frustrações e momentos inesperados.

<p>CASA</p>	<p>ESCOLA</p>	<p>BRINCAR</p>
<p>AULA</p>	<p>AULA DE ARTES</p>	<p>RECREIO</p>

Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>

<https://teandoamor.wixsite.com/blog> Acesso em 21 de junho de 2017.

Figura 17 - Rotina Escolar

assim como funcionários, mediadores que percebem quando não há mais a necessidade de comunicação alternativa.

Diário de bordo

Sabemos que conhecer o aluno facilita a interação e a aprendizagem. Partimos do pressuposto, que quando conhecemos algo, sabemos como lidar, muitos professores infelizmente estão nas escolas tentando entender o perfil desse aluno com TEA, com características tão particulares e distintas. Acabam na maioria das vezes, trabalhando com ações imediatistas tentando acertar e entender esse aluno. Para ajudar no processo de adaptação e até conhecimento desse aluno que egressa no ensino regular. Cabe como sugestão, uma parceria entre a família e a escola. Um questionário com várias perguntas irá fazer com que o professor antecipe e identifique ações específicas daquele aluno.

CHECKLIST FOR AUTISM IN TODDLERS (CHAT)

FONTE: FONTE: [HTTP://WWW.NAS.ORG.UK/PROFESS/CHAT.HTML](http://www.nas.org.uk/profess/chat.html)

PRONTUÁRIO Nº _____ DATA ____/____/____

NOME DA CRIANÇA: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE _____

MESES PESSOAS (S) ENTREVISTADAS (S): [] MÃE [] PAI []

AMBOS OUTROS _____

PARTE A: PERGUNTE AOS PAIS:

Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>

<https://teandoamor.wixsite.com/blog>, Acesso em 20 de junho de 2017.

Figura 18 - Checklist- Questionário para os pais

CHECKLIST FOR AUTISM IN TODDLERS (CHAT)

FONTE: FONTE: [HTTP://WWW.NAS.ORG.UK/PROFESS/CHAT.HTML](http://www.nas.org.uk/profess/chat.html)

PRONTUÁRIO Nº _____ DATA ____/____/____

NOME DA CRIANÇA: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE _____

MESES PESSOAS (S) ENTREVISTADAS (S): [] MÃE [] PAI []

AMBOS OUTROS _____

PARTE A: PERGUNTE AOS PAIS:

SEU FILHO GOSTA DE SER BALANÇADO, DE SENTAR EM SEU JOELHO E PULAR, ETC?
[] SIM / [] NÃO

SEU FILHO SE INTERESSA POR OUTRAS CRIANÇAS?
[] SIM / [] NÃO

3. SEU FILHO GOSTA DE ESCALAR OBJETOS, TAL COMO SUBIR ESCADAS?
[] SIM / [] NÃO

4. SEU FILHO GOSTA DE BRINCAR DE ESCONDE-ESCONDE, DE ESCONDER O ROSTO E ACHAR?
[] SIM / [] NÃO

5. SEU FILHO ALGUMA VEZ BRINCA DE "FAZ DE CONTA", POR EXEMPLO, FAZER DE CONTA QUE ESTÁ FAZENDO UMA XÍCARA DE CHÁ USANDO UMA XÍCARA OU BULE DE BRINQUEDO OU BRINCAR FAZENDO DE CONTA COM OUTROS BRINQUEDOS OU OBJETOS?
[] SIM / [] NÃO

6. SEU FILHO ALGUMA VEZ USOU O DEDO INDICADOR PARA APONTAR OU PEDIR ALGUMA COISA?

Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>

<https://teandoamor.wixsite.com/blog>, Acesso em 21 de junho de 2017.

Figura 19 - Dicas de livros sobre o TEA

DICAS DE LIVROS

Autismo na escola - Um jeito diferente de aprender. Um jeito diferente de ensinar | Eugênio Cunha

Este livro procura constituir um corpo de ideias e de práticas de ensino na inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. Enfatiza o trabalho do professor e a grandeza do seu papel, buscando estabelecer um diálogo com o leitor, na missão de restituir as contribuições de uma reflexão. Reflexão que veio mediada por uma pesquisa e por uma prática. De fato, nasceu de ideias pedagógicas aplicadas ao ofício docente, em sala de aula, na escola.

À VENDA

T.E.A e inclusão: um sonho mais que possível | Anita Brito

"Incluir não significa tentar "curar" o educando ou adequá-lo a métodos já existentes e fossilizados. Incluir significa trabalhar com todos dentro de suas habilidades diferenciadas, aprimorá-las, desafiá-las... É respeitar e entender as capacidades de cada um sem esperar um modelo ideal. É aprender e ensinar que o ser humano pode e deve crescer dia-a-dia sem que seja tolhido por uma sociedade segregadora, excludente e discriminadora." - Anita Brito

À VENDA

Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>

<https://teandoamor.wixsite.com/blog>, Acesso em 16 de junho de 2017.

Figura 20 - Dicas de filmes sobre a inclusão

TEANDO
com Amor e
Traçando Conhecimento

TRECHO DO FILME TEMPLE GRANDIN

"Sabiam que eu era diferente, mas não incapaz..."

Ponte: @givaldomt
<https://youtu.be/zg8PFAxQitQ>

Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>

<https://teandoamor.wixsite.com/blog>, Acesso em 14 de junho de 2017.

Figura 21 - Cartilha ilustrativa para o trabalho em sala de aula sobre o TEA



<https://teandoamor.wixsite.com/blog>, Acessado em 16 de junho.

10.Referências

GOMES, Maria João. **Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica.** Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em: 25 maio de 2017.

GUTIERREZ, Suzana - **Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores que cooperam em comunidades de pesquisadores.** 2004. 233 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-graduação em Educação.

SANTOS, C. A. S. Blog teandoamor Disponível em: <<https://teandoamor.wixsite.com/blog>. Acesso 25 de maio de 2017.

UNIMES, Universidade Metropolitana de Santos. **Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental.** 2015.

_____. **Manual de Orientação do Estágio Supervisionado.** 2016.

Referências

ASSOCIAÇÃO de amigos autistas - AMA. Disponível em:
<<http://www.ama.org.br/html/home.php>> Acesso em 02 mar. 2011.

AUDIO., Commun. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo**. Res. vol.19 no. 2 São Paulo Apr./June 2014.

Audiol., Commun. Res. vol.19 no. 2 São Paulo Apr./June 2014.
<http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>. Acesso em 29 de agosto de 2016.

BOSA, C. A.. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Emendas Constitucionais de 2006. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
Acesso: 02.06.2016.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiências. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, MEC. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases no 9394/96**. Brasília: MEC.

BRASIL, MEC. (2007). Decreto nº 6.094/2007. **Diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”**.

BRASIL (2004). **Plano Nacional de Educação – PNE**, Lei nº 10.172/2001.

BRITO Anita. **TEA e inclusão escolar: um sonho mais que possível**. - 1ª Ed. São Paulo: Edição do autor, 2014.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 3, n. 5 Piracicaba, SP: Unimep, p. 7-25, 1999.

Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais. Editora: Artmet, 2ª. Ed. Volume 3, 2004.

COLL, César; **MARCHESI**, Álvaro; **PALACIOS**, Jesús e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais.** Editora: Artmet, 2ª. Ed. Volume 3, 2004.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas – 3 ed.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

D'ANTINO. Maria Eloisa Famá. **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: estudos interdisciplinares em educação e saúde no município de Barueri.** SP. São Paulo: Memnon, 2013.

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso 05.04.2016.

FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de Professores. Teoria e prática Pedagógica.** Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e **GUIMARÃES**, Marly. **Educação inclusiva.** Editora: DP &A, p.137. 2003

FORMBONNE E. Past and future perspectives in autism epidemiology. In: Moldin S. Rubenstein J (ed.). Understanding autism: From basics to treatment. Florida: RCR Press.2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, Regina Leite (Organizadora): **A formação da professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 5ª Ed.-São Paulo: Cortez, 2008.

GIL. Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara, Maria Tereza Esteban. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo-10 ed-** Porto Alegre: Mediação, 2013.

KHOURY. Laís Pereira. **Manejo Comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar.** São Paulo: Memnon, 2014.

LEBLANC, J. M. **El Currículum Funcional em La educacion de La persona com retardo mental. Presentación de La Aprendem.** Malagra. España. 1992.

LEBLANC, J.M. **Currículum Funcional/Natural para La vida: Definicion y desarrollo histórico.** Manuscrito não publicado do Centro Na Sublimen de Perú. Texto Mimeografado.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**/Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas- São Paulo: Summus, 1992.

POLÍTICA. Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos.** São Paulo. Summus, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer.** 2ª ed. São Paulo Moderna, 2006.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Dsm V - 5ª Ed. 2014.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógicos - Como construir uma escola para todos?**- Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATTOS, E. A. **Deficiente mental: integração/inclusão/exclusão. In: VIDETUR-13.** São Paulo: Salamanca, 2002. P. 13-20. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur13/index.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

MEC, 2013. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.**

MELO. Pedro Jorge e Silva. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal/** 2ª ed. rev. e atualizada. . Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. V11, nº33, p.387-405, dez.2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 25/04/2016.

MIRANDA, T. G. Galvão Filho, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Editora: Artmed São Paulo, 2003. P.25.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto

Alegre. Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**- Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002472.pdf>>. Acesso em 06.04.2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* – São Paulo: Summus, 2006.

Projeto Escola Viva: **garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos/Maria Salete F. Aranha**. - Brasília: MEC/SEESP, 2005.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

REVISTA, AUTISMO, Acesso em 21/05/2017, disponível em:
www.RevistaAutismo.com.br

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação**. Editora: Summus. São Paulo, 2006.
SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, C. A. S. Blog teandoamor Disponível em:<<https://teandoamor.wixsite.com/blog>>. Acesso em. 02. Jun. 2017.

SCHMIDT, Carlos. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. -Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo-TEA**. São Paulo: Memnon,2011

SILVIA, Ester Orrú. **Autismo o que os pais devem saber**. Editora: Wak, 2011.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **O professor e o aluno com deficiência** - São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção educação e saúde; v 5

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. 1º ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural - Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; (Col. de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11). Maceió: ASSISTA 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10ª edição. Ed. Vozes, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (Conferência de Jomtien)**. 5 a 9 de março de 1990. Tailândia: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso: 12 marços 2016.

UNIMES, Universidade Metropolitana de Santos. **Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental**. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Amaral, Ana Lúcia. **Formação de Professores. Políticas e debates**. Campinas-sp. 5ªed. Papirus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos-São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

Anexos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, (idade), (estado civil), (profissão), (endereço), RG, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **“PERSPECTIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA) EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE SANTOS-SP”**, cujos objetivos e justificativas são: verificar os vários avanços no atendimento ao aluno autista, como no caso do acesso à rede regular percebe-se que é preciso caminhar ainda mais, proporcionando ao professor não só material pedagógico, mas ainda formação continuada sobre como o aluno portador de Espectro Autismo aprende. COLL, César et al 2004, p.43, afirma que: “Quando uma escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos fica mais simples transferir a estratégia posteriormente à prática educativa nas salas de aula”.

Sabe-se que uma parte significativa dos alunos com Transtorno do Espectro Autismo precisa de uma metodologia direcionada; então, neste caminho faremos uma reflexão de quais possibilidades motivariam uma mudança nas ações pedagógicas do professor e conseqüentemente uma melhora no atendimento desse aluno no ambiente escolar.

A minha participação no referido estudo será no sentido de analisar por meio de um questionário, como se encontra a qualidade do ensino e atendimento do aluno com TEA. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, como responder o questionário no tempo que achar oportuno, respeitando o tempo sugerido pelos pesquisadores.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Cristiane Amaro da Silva Santos e Thiago Simão Gomes (orientador do projeto), ambos vinculados a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e, com eles, poderei manter contato pelo telefone.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências; enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o estudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido trabalho, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *email* para cpq@unimes.br

Santos, 25 de agosto de 2016.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Profa. Cristiane Amaro da Silva Santos

Prof. Dr. Thiago Simão Gomes

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador (ES) responsável (responsáveis)

Termo de consentimento de pesquisa



**Município
de Santos**

PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



MEMORANDO Nº 909/2016 – COFORM/DEPED/SEDUC

Santos, 24 de agosto de 2016.

À UME Esmeraldo Tarquínio

Assunto: Projeto de Pesquisa Acadêmica de Mestrado

1. Encaminhamos a aluna Cristiane Amaro da Silva Santos, regulamente matriculada no curso de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES para desenvolver a pesquisa de Mestrado “A dificuldade do professor e mediador no ensino do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na escola do município de Santos”.
2. O objetivo é identificar como o ensino é oferecido ao aluno com TEA em uma unidade escolar do município de Santos.
3. Os encontros serão realizados de acordo com a disponibilidade da Equipe Gestora.
4. Colocamo-nos à disposição para outras informações.

Atenciosamente,

MARIA ILÍDIA TRONCOSO
Chefe da Coordenadoria de Formação Educacional

7. Em que fatores você considera que a escola contribui para o desenvolvimento do seu trabalho com seu aluno com transtorno do espectro autismo TEA:

(numere de 1 a 6, sendo 1 a área em que você encontra mais dificuldade e 6 a área em que você encontra menos dificuldade)

- Infraestrutura
- Auxílio de outros profissionais
- Apoio familiar
- Aprimoramento profissional
- Apoio da diretoria
- Material didático

8. Em relação à comunicação, quais os meios que você utiliza para se comunicar com seu aluno com transtorno do espectro autismo TEA:

(numere de 1 a 4, sendo 1 a área em que você mais contribui e 4 a área em que menos contribui)

- Fala Gestos Escrita Sinais

9. Em quais circunstâncias seu aluno com transtorno do espectro autismo TEA:

se comunica:

(numere de 1 a 5 sendo 1 a área em que você encontra mais dificuldade e 5 a área em que você encontra menos dificuldade)

- Para pedir informações, objetos, comentar fatos
- Para interagir com o professor e os colegas de sala
- Não focaliza o assunto
- Para protestar Nunca tenta se comunicar

10. Em relação aos comportamentos e interesses, quais você observa com mais frequência em seu aluno com transtorno do espectro autismo TEA:

(numere de 1 a 11, sendo 1 a área em que você encontra mais frequentemente e 11 a área em que você encontra com menos frequência)

- Relaciona-se com colegas de sala
- Atende ordens
- Resiste em participar das atividades propostas e/ou mudanças de rotina
- Demonstra medos
- Utiliza pessoas como ferramentas
- Resiste ao contato físico
- Mantém contato visual com professores e colegas
- Apega-se a objetos de maneira inapropriada e/ou gira objetos
- Mostra-se arreadio e/ou indiferente
- Apresentou comportamentos estereotipados (repetição persistente de atos e/ou fala)
- Apresenta auto e/ou hetero agressão (bate nos outros ou em si mesmo)

11. Na sua formação acadêmica, você teve algum conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos com TEA:

- sim, na faculdade
- não
- sim, mas somente em cursos de formação
- sim, mas buscando informação por outros meios

Se a alternativa foi por outros meios, indique quais meios foram: _____

12. Conhece algum outro professor que atua com alunos com transtorno do espectro autismo TEA:

- Sim Não

