

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO:



**DEBATES,
ESTRATÉGIAS E
PRÁTICAS
DIFERENCIADAS**

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO
DANIELA CAMILA FROEHLICH**
ORGANIZADORAS

ARCO
EDITORES ● ● ●

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO:



**DEBATES,
ESTRATÉGIAS E
PRÁTICAS
DIFERENCIADAS**

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO
DANIELA CAMILA FROEHLICH**
ORGANIZADORAS

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliane de Freitas Leite

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação especial e inclusão [livro eletrônico] :
debates, estratégias e práticas diferenciadas /
organizadoras Gabriella Eldereti Machado,
Daniela Camila Froehlich. -- 1. ed. -- Santa
Maria, RS : Arco Editores, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-305-6

1. Educação inclusiva 2. Inclusão escolar
3. Pessoas com deficiência - Acessibilidade
4. Pessoas com deficiência - Educação 5. Prática
pedagógica 6. Professores - Formação 7. TEA
(Transtorno do Espectro Autista) I. Machado,
Gabriella Eldereti. II. Froehlich, Daniela Camila.

24-217938

CDD-371.9046

Índices para catálogo sistemático:

1. Pessoas com deficiência : Educação inclusiva 371.9046

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-305-6

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Alfabetização e Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista: sob olhar de uma professora alfabetizadora
.....7

Chailan Soane Cassuli

Andreia Inês Dillenburg

doi: 10.48209/978-65-5417-305-0

CAPÍTULO 2

Modos de Conceituar a Inclusão como Parâmetro de Atuação
.....24

Daniela Bernardes

doi: 10.48209/978-65-5417-305-1

CAPÍTULO 3

Conscientização sobre o Autismo no Ambiente Escolar: melhorias na escola para uma educação inclusiva e equitativa a todos.....39

Ivoneide Gonçalves da Silva Rodrigues

Luciene Inácio Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-305-2

CAPÍTULO 4

Desmistificando o Plano Educacional Individualizado (PEI)
.....52

Mayra Fernanda Zanetti

doi: 10.48209/978-65-5417-305-4

CAPÍTULO 5

Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial quem são e quais suas atribuições no processo de inclusão escolar?.....63

Esteffany de Lima Santana

Ideilton Alves Freire leal

doi: 10.48209/978-65-5417-305-3

CAPÍTULO 6

Levantamento Bibliográfico sobre a Relação da Alimentação com o Autismo.....79

Gabriella Eldereti Machado

doi: 10.48209/978-65-5417-305-5

CAPÍTULO 7

Desafios e Estratégias para a Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência Intelectual nas Classes do Ensino Fundamental II.....86

Lucia Pires da Silva

Rosilene Pires da Silva

Adnair Alves Vieira Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-305-7

Sobre as Organizadoras.....97

Sobre as Autoras e os Autores.....99

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SOB OLHAR DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Chailan Soane Cassuli

Andreia Inês Dillenburg

Doi: 10.48209/978-65-5417-305-0

Introdução

Atualmente, devido às políticas públicas¹ que visam assegurar o pleno acesso de indivíduos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades e Superdotação à educação, observa-se um aumento significativo no número desses estudantes nas instituições escolares. Diante do processo de alfabetização, e levando em consideração as situações presentes e quaisquer desafios que possam surgir, questionei-me como prover suporte ao desenvolvimento e à alfabetização de alunos com TEA. De acordo com Freire(1967), a alfabetização não se limita apenas a adquirir habilidades de leitura e escrita, envolve o poder de abrir portas para o desconhecido, para novos conhecimentos e para dar continuidade aos propósitos daqueles que, antes, não poderiam expressá-los com tamanha clareza. Higashida (2014, p.

¹ Destaca-se Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008) e Estatuto da Pessoa com Deficiência(2015).

27) relata, em um dos trechos de seu livro, como o método que ele utilizava, foi importante na sua vida:

Enquanto aprendia esse método, eu muitas vezes me sentia completamente derrotado. Mas afinal cheguei ao ponto em que podia indicar as letras sem ajuda. O que me fez insistir nisso foi o pensamento de que para viver como um ser humano nada seria mais importante do que a capacidade de me expressar. Para mim, a prancha de alfabeto não é só uma ferramenta para organizar frases: é como eu comunico aos outros o que quero e preciso que eles entendam.

Neste momento, também se torna evidente a relevância de oferecer suporte aos professores regentes². Da mesma forma que nos deparamos com as particularidades que permeiam o tema desta pesquisa: “alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista”. Sendo, no intuito de esclarecer dúvidas, promover o progresso e enriquecer o conhecimento tanto para os professores quanto para a equipe de gestão escolar, foi delimitado o seguinte problema de pesquisa: *Quais os desafios da alfabetização de um aluno com transtorno do espectro autista, através do olhar de uma professora alfabetizadora?*

De um modo geral, o autismo ainda intriga profissionais de diversas áreas, principalmente na educação. Segundo Assumpção Jr. et al, (1999, p.944) “o autismo é visto hoje como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e evolução de um distúrbio do desenvolvimento, caracterizada por déficit na interação social e no relacionamento com os outros, associado a alterações de linguagem e comportamento”.

Portanto, com o intuito de buscar uma reflexão que possa contribuir para aprimorar o processo de alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista que se tomou como objetivo geral: *identificar os desafios da alfabetização de um aluno com transtorno do espectro autista, através do olhar de uma professora alfabetizadora.*

2 O professor regente é o responsável por determinada turma ou disciplina. Geralmente, ele é responsável por planejar e ministrar as aulas, avaliar os alunos e acompanhar o seu progresso. O termo é comumente usado em escolas e universidades.

Para dar continuidade a essa pesquisa, a seguir teremos o desenvolvimento, seguido pela metodologia. Após isso, apresentaremos os relatos e discussões, finalizando com a conclusão.

Desenvolvimento

Histórico do Transtorno do Espectro Autista e suas CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como autismo, é uma condição que impacta o desenvolvimento humano, especialmente nas esferas da interação social, comunicação e comportamento. De acordo com Rotta e Gadia (2016), é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, os sinais característicos começam a se manifestar nos primeiros anos de vida de uma criança. O diagnóstico de autismo é estabelecido por meio de uma avaliação clínica que considera a observação do comportamento do indivíduo, além de levar em conta sua história de desenvolvimento e a colaboração dos pais e cuidadores. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV (APA, 1994) incluía um diagnóstico específico para o autismo, que era denominado “Transtorno Autista”. Este transtorno era classificado como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), uma categoria que também abrangia o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Os critérios diagnósticos para o Transtorno Autista na DSM-IV eram baseados na presença de pelo menos dois critérios relacionados à interação social e pelo menos um critério relacionado à comunicação. Atualmente o DSM-5, inclui o autismo como uma categoria diagnóstica específica. Anteriormente, o autismo era categorizado em diferentes graus de comprometimento do desenvolvimento. No entanto, essas classificações foram consolidadas sob a designação de Transtorno do Espectro Autista (APA, 2013). Essa mudança ressalta a relevância de avaliar o nível de suporte necessário para cada indivíduo, com a distinção de três níveis: Nível 1, que demanda “apoio”;

Nível 2, que requer “apoio substancial”; e Nível 3, que exige “apoio muito substancial”. Os critérios diagnósticos do autismo são baseados em dois domínios principais: déficits na comunicação social e na interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos(DSM-5, 2013,p.75).

O DSM-5 também ressalta a importância de uma avaliação abrangente, considerando fatores contextuais, histórico de desenvolvimento e outros transtornos mentais ou médicos coexistentes.

A inclusão de crianças autistas nas escolas desempenha um papel fundamental na premissa que busca garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Neste contexto, é essencial refletir e valorizar os diversos profissionais que trabalham para tornar essa inclusão uma realidade enriquecedora. Os professores regentes desempenham um papel central nesse processo, oferecendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante para todos os alunos. Seu compromisso em adaptar métodos de ensino e criar estratégias que atendam às necessidades individuais de cada aluno. No âmbito do ensino colaborativo, a colaboração entre professores regentes e professores de educação especial auxilia na criação de um ambiente onde a troca de conhecimentos e experiências se traduz em benefícios tangíveis para todos os estudantes. Além de seus benefícios individuais, a inclusão promove a valorização da diversidade e contribui para a redução do estigma associado ao autismo. Assim, cria um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor para todos os envolvidos. De acordo com a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada uma pessoa com deficiência para todos os fins legais, garantindo-lhes o acesso à educação, atendimento integral e multidisciplinar. Isso reforça ainda mais o compromisso com a

inclusão e igualdade de oportunidades para. No contexto legal, a Lei 27 do Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no item educação, defende que:

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

Promover a inclusão de crianças autistas não só para atender às obrigações legais, mas também criar um ambiente escolar mais diverso e acolhedor. A colaboração contínua é essencial para garantir que cada pessoa com Transtorno do Espectro Autista tenha a chance de desenvolver todo o seu potencial e contribuir plenamente para a sociedade.

O desenvolvimento infantil e a ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, apesar de ser uma das áreas mais estudadas do desenvolvimento infantil, não pode ser subestimada em seu papel nesse processo. É um componente fundamental da educação, engloba o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades possíveis para ler e escrever. Geralmente, esse processo tem início na infância, quando a criança é introduzida ao mundo da leitura e escrita. Como Ferreira (1996) enfatiza:

Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social.

Nessa fase inicial, a criança começa a familiarizar-se com as letras do alfabeto, associando-as e combinando-as para formar palavras. Contudo, a alfabetização não se limita apenas a aprender a ler e escrever. Também envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais, bem como o aprimoramento do pensamento crítico e da capacidade de análise. Através da alfabetização, as pessoas se tornam capazes de interpretar informações, comu-

nicar ideias e resolver problemas de maneira mais eficaz. Isso é especialmente relevante no contexto da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, que podem apresentar desafios únicos.

De acordo com Belizário (2010), é natural e previsível que crianças com TEA reajam dessa forma, uma vez que a escola, as pessoas presentes e a própria experiência escolar são novidades para elas, o que pode ser difícil de aceitar e entender em alguns casos. Para ele:

A escola, naquele momento, é uma experiência desconhecida e de difícil apropriação de sentido e propósito pela criança. Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança. Mediante as dificuldades iniciais, as escolas recorrem a todo tipo de tentativa de acolhimento ao aluno. Essa é uma atitude absolutamente compreensível, embora sejam importantes alguns cuidados (BELIZÁRIO, 2010, p. 22).

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas é um avanço importante em direção a uma sociedade mais igualitária. No entanto, essa inclusão também traz desafios significativos. Para garantir que essas crianças tenham sucesso na alfabetização e em sua jornada educacional, é essencial adaptar as estratégias de ensino às suas necessidades individuais.

O papel do professor na alfabetização de alunos com AUTISMO

O professor da classe regular desempenha um papel importante na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, as estratégias tradicionais de alfabetização podem não ser tão eficazes para todas as crianças com essa condição. Ao abordar essa temática, é importante reconhecer que esse é um campo de estudo que enfrenta desafios significativos. Como apontado por Santos (2016), a forma como essas crianças articulam pensamentos e linguagem em seu desenvolvimento pode apresentar particularidades que exigem uma investigação cuidadosa e estratégias pedagógicas adaptadas.

Desenvolver abordagens pedagógicas específicas é crucial para atender às necessidades individuais de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Compreende-se que o professor não apenas é o transmissor de conhecimento, mas também atua como mediador da aprendizagem, adaptando suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais das crianças autistas. Embora essa criança tenha autismo, ela é igual a todos os seres humanos em sua necessidade de interação com os outros para encontrar seu lugar em sociedade.

De acordo com Carara (2016, p. 8), o professor:

[...] deve conhecer seus alunos e assumir um papel de referência para as crianças, ficando apto a identificar suas dificuldades e interferir de maneira positiva, de forma a promover situações favoráveis à aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador dentro da escola, onde o aluno possa ser o protagonista dentro do processo de ensino aprendizagem que deve ocorrer de forma integrada.

No caso do trabalho com crianças autistas, é essencial que o professor adote uma abordagem minuciosa e sensível. Isso implica observar os alunos para além do desempenho acadêmico, reconhecendo suas particularidades. Ao serem alfabetizados, os alunos com TEA podem tornar-se capazes de tomarem decisões informadas e participar ativamente na comunidade. É nessa perspectiva que a alfabetização de crianças com autismo torna-se tão importante, pois esse processo facilita a comunicação e o entendimento de mundo. O compromisso do professor vai além da alfabetização e deve abranger uma abordagem inclusiva e centrada no desenvolvimento global da criança, respeitando suas características e necessidades individuais.

Metodologia

Buscando-se alcançar os objetivos da investigativa, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa. Essa se concentra nos aspectos subjetivos das preferências sociais e do comportamento humano, com o intuito de identificar os eventos que ocorrem em um contexto específico de tempo, local

e cultura, de forma descritiva e com procedimentos de um estudo de caso (MINAYO, 2000, p. 21-22).

O estudo de caso envolve a obtenção de um conhecimento abrangente e detalhado da pesquisa. Seu propósito é compreender profundamente o evento em análise, ao mesmo tempo em que busca desenvolver teorias mais amplas sobre as características observadas. Goode e Hatt (1979, p. 421-422) conceituam o estudo de caso como um método de análise da realidade social. Eles destacam que “não é uma técnica específica, é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”. O objeto do estudo de caso é uma escola privada localizada na região central do município de Santa Maria- RS, a qual possui 118 anos de trabalho na formação de crianças e adolescentes.

Neste contexto, a professora³ entrevistada, possui 15 anos de experiência na área da pedagogia, dos quais 10 anos foram dedicados ao ensino da alfabetização. Atualmente, ela trabalha com uma turma do 1º ano dos anos iniciais, a qual também conta com a matrícula de um estudante público-alvo da educação especial. O aluno foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, nível 2, aos 2 anos de idade. Atualmente, com 7 anos, encontra-se em processo de alfabetização. Para a obtenção de dados mais detalhados, optou-se por conduzir uma entrevista estruturada, junto a essa professora alfabetizadora mencionada acima. De acordo com Gil (1999, p.113), uma entrevista estruturada é definida pelo uso de um conjunto fixo de perguntas, cuja ordem e formulação permaneceram constantes para todos os entrevistados. Essa foi feita com o intuito de conhecer a compreensão da professora e saber quais os desafios que ela encontra no processo de alfabetização de crianças com autismo.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista estruturada, composta por duas questões que nortearão a coleta. A mesma foi aplicada com

3 Formação da professora: Graduada pelo Curso Normal Superior- Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera- Unopar, 2006. Cursando Mestrado em Políticas Públicas em Gestão Educacional- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

a professora do 1º ano dos anos iniciais, que atua como alfabetizadora na escola descrita acima, localizada no município de Santa Maria, RS. Realizou-se a gravação com uso de um celular aplicativo gravador de áudio Modelo (Motorola- Moto G10) e posteriormente a transcrição para texto. Os arquivos desta pesquisa ficarão guardados por 5(cinco) anos, na sala 3264, do prédio 16, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS.

Para efeitos desta pesquisa, com a intenção de manter o anonimato, essa instituição será referida como “escola” e a entrevistada, como “professora”. Todos os caminhos éticos foram realizados.

Resultados e Discussão

A protagonista desta análise é uma professora atuante em uma escola privada de Santa Maria-RS, cujo foco está na alfabetização de alunos, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista. Seu percurso profissional remonta ao ano de 2014/2015, marcado pelo primeiro contato com um aluno autista, um indivíduo verbalmente habilidoso e já alfabetizado. Embora a instituição não seja nomeada, ela representa um ambiente educacional privado que enfrenta desafios inerentes à inclusão de alunos, particularmente aqueles com TEA. O contexto da entrevista reflete a crescente importância atribuída à inclusão no ambiente escolar, destacando a necessidade contínua de adaptação por parte dos educadores. Este cenário é corroborado pelas Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecem a inclusão como um princípio para assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas características individuais (BRASIL, 2018).

A abordagem inicial da entrevista direciona-se ao entendimento inicial da professora em relação ao Transtorno do Espectro Autista. Suas palavras refletem uma curva de aprendizado acentuada desde o primeiro contato com um aluno autista em 2014/2015. Naquela época, desprovida de conhecimento

sobre o TEA, a professora reconheceu a necessidade de buscar compreensão para atender às demandas específicas de cada aluno autista. Essa busca ativa por entendimento denota seu comprometimento profissional em adaptar-se às singularidades de cada estudante, alinhando-se aos princípios da BNCC, que preconizam práticas pedagógicas flexíveis e centradas no aluno. Este contexto inaugural estabelece as bases para a análise mais aprofundada dos desafios e estratégias presentes na alfabetização de crianças autistas, evidenciando a evolução constante da professora em sua jornada educacional inclusiva.

A primeira pergunta direcionada à professora explorou seu entendimento inicial sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A resposta inicial da entrevistada revela um processo dinâmico de aprendizado e adaptação. A professora relata: *“Primeiro eu não entendia nada, então quando eu tive o meu primeiro aluno eu tive que começar a ir atrás e entender um pouquinho do que é.”* Essa afirmação destaca a abertura da docente para reconhecer as limitações iniciais e sua prontidão em buscar conhecimento através de cursos e leituras para melhor atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Tal atitude é congruente com as premissas de Da Silva e Lopes (2019), que enfatizam a importância da formação continuada dos professores para lidar com a diversidade e individualidade dos estudantes.

A professora expõe a dinâmica desse processo de compreensão ao mencionar: *“Hoje eu vejo né! Naquela época eu estudava para atender as necessidades daquele autista que eu tinha, com aquelas características.”* Essa declaração ressalta não apenas a evolução de seu conhecimento sobre o TEA, mas também a adaptação constante às especificidades de cada aluno. Essa abordagem alinhada ao conceito de “prática reflexiva”, discutido por Donald Schön (2007), sugere uma constante avaliação e ajuste das estratégias pedagógicas com base nas experiências anteriores.

A professora destaca a diversidade intrínseca ao TEA ao afirmar: *“Mas como ele era um autista verbal, se comunicava comigo, eu ainda não estava*

no primeiro ano, trabalhava no segundo ano, então ele já chegou até mim alfabetizado.” Essa citação ilustra a variedade de habilidades e características presentes nos alunos com TEA, reforçando a ideia de que cada caso é singular. Tal perspectiva é corroborada por Mantoan (2015), ao salientar que a inclusão não pressupõe apenas a presença física do aluno na sala de aula, mas requer a efetivação de práticas pedagógicas que considerem suas peculiaridades individuais.

Ao enfatizar a dinâmica de aprendizado contínuo, a professora menciona: *“Cada ano eu vejo que tem algo novo a aprender, porque cada um é um, né?”* Essa observação ressalta a natureza mutável e especial do TEA, demandando uma abordagem adaptativa. Tal perspectiva está em consonância com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018), que destaca a flexibilidade das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno. A entrevista, portanto, evidencia não apenas o entendimento evolutivo da professora sobre o TEA, mas também sua disposição em se adaptar constantemente para oferecer uma educação inclusiva e eficaz.

Ao abordar a segunda pergunta sobre os desafios enfrentados durante o processo de alfabetização de crianças autistas, a professora enfatizou a recusa como um dos aspectos mais desafiadores. Afirmou: *“A recusa deles, desses estudantes com TEA em fazer algumas atividades, a recusa de seguir rotina, então isso acaba, às vezes prejudicando o processo de alfabetização.”* Essa observação destaca a complexidade do processo educacional para crianças com TEA, onde a resistência a determinadas atividades pode impactar significativamente o progresso. A literatura, como apresentado por Capellini, Shibukawa e Shibukawa (2016), destaca a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas para lidar com a variabilidade comportamental e as dificuldades de comunicação que frequentemente acompanham o TEA. Para Higashida(2014), a prancha do alfabeto elaborada pela sua professora, auxiliou na sua aprendi-

zagem da leitura e escrita contribuindo para que ele pudesse se expressar com mais facilidade.

A entrevistada expande a discussão para as crianças não verbais, sublinhando a complexidade adicional nesses casos. *“Difícil, pela questão também... vários fatores né? Questão de parceria com educadora especial, e aí não é a questão que não tem educadora especial, tem mas a carga horária é pouca pra dar conta da demanda.”* Essa citação destaca a sobrecarga enfrentada pelos professores ao lidar com a complexidade do TEA, especialmente quando se trata de crianças não verbais. A carência de recursos adequados, como a parceria com educadores especiais, evidencia um desafio estrutural que vai além das capacidades individuais do professor, corroborando as dificuldades apresentadas por De Lima (2019), as quais têm ênfase em pensamentos comuns como “os autistas não conseguem”, segue o trânsito dos temas que transcendem o imaginário coletivo que vem sendo cultivado: “escola para todos”, entre outras.

A professora ainda ressalta a dinâmica constante dos desafios: *“Por exemplo, esse ano eu estou vendo muita essa questão ali. Por exemplo, eu vejo muito essa questão da agressividade, eu não tinha passado ainda por isso.”* Esse trecho destaca a natureza dinâmica e imprevisível do processo de alfabetização para crianças com TEA. A necessidade de lidar com novos desafios a cada ano, como a agressividade mencionada, ressalta a importância da flexibilidade e da busca por soluções contextuais. Tais desafios dinâmicos reforçam a necessidade de uma abordagem adaptativa e colaborativa, conforme discutido por Da Silva e Lopes (2019), para atender às demandas específicas de cada aluno com TEA. A professora destaca: *“Essa recusa é um dos aspectos que eu considero assim, mais desafiador.”* Essa observação aponta não apenas para as barreiras pedagógicas, mas também para o impacto direto na organização do tempo e no planejamento de atividades. Tal constatação ressoa com as orientações da BNCC, que destaca a importância da consistência e rotina no processo educacional, ressaltando os desafios enfrentados pelos educadores ao lidar com a variabilidade do TEA (BRASIL, 2018).

A análise se estende às crianças atípicas, enfatizando a necessidade de desenvolver habilidades além do processo de alfabetização tradicional. A professora menciona: *“Por exemplo ali, a coordenação motora, então não só o processo em si de alfabetização, a gente precisa trabalhar outras habilidades.”* Aqui, ela destaca a necessidade de uma abordagem holística que considere não apenas as habilidades acadêmicas, mas também as habilidades motoras, ilustrando a complexidade adicional envolvida no ensino de crianças com TEA (PEREIRA, 2020). Essa abordagem ampliada ressoa com os princípios da educação inclusiva, que busca promover o desenvolvimento global do aluno (BRASIL, 2018).

Ao abordar as crianças não verbais, a professora destaca desafios estruturais, como a limitação na parceria com educadores especiais devido à carga horária insuficiente. Essa limitação ilustra um desafio sistêmico que vai além das habilidades individuais do educador. A parceria efetiva com profissionais especializados é uma peça-chave no quebra-cabeça da inclusão, e a falta desse suporte evidencia lacunas estruturais que precisam ser endereçadas para a efetiva inclusão de crianças com TEA (MANTOAN, 2015).

A narrativa da entrevistada destaca a dinâmica constante dos desafios, com novas complexidades surgindo a cada ano. Novamente trazendo a fala, mas em uma nova perspectiva, ela menciona: *“Cada ano eu vejo que tem algo novo a aprender, porque cada um é um, né?”*, de acordo com DA SILVA e LOPES(2019), essa percepção ressalta a importância do desenvolvimento profissional contínuo e da adaptabilidade dos educadores para enfrentar os desafios em constante evolução na alfabetização de crianças com TEA. Assim compreende-se que o aprendizado contínuo se torna uma estratégia essencial para enfrentar as nuances e especificidades apresentadas por cada aluno com TEA, sustentando a abordagem centrada no aluno e contextualizada na prática inclusiva.

Conclusão

Os caminhos metodológicos e teóricos adotados nesta pesquisa foram essenciais para fornecer uma compreensão aprofundada do *processo de alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista* em um contexto específico.

A análise da primeira pergunta revelou que há um engajamento perceptível no entendimento da professora em relação ao Transtorno do Espectro Autista. A transição do desconhecimento inicial para uma busca ativa de compreensão evidencia não apenas a adaptabilidade da docente, mas também sua disposição em superar desafios inerentes à diversidade do TEA. Ao concluir a análise da entrevista com a professora alfabetizadora, emerge uma compreensão profunda dos desafios intrincados e multifacetados enfrentados no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. As nuances destacadas pela entrevistada, desde a adaptação à recusa, apontam para a necessidade premente de uma abordagem personalizada e flexível. A educação inclusiva, conforme delineada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige não apenas a adaptação de métodos pedagógicos, mas também a compreensão sensível das necessidades individuais de cada aluno (BRASIL, 2018).

A transição para a segunda pergunta sobre os desafios específicos na alfabetização revela a complexidade da recusa e a consequente interrupção da rotina. No cerne dessa análise, torna-se evidente que a alfabetização de alunos com TEA transcende as fronteiras convencionais, demandando uma ampliação do repertório de habilidades e uma maior colaboração entre educadores e profissionais especializados. A professora destaca o aprendizado contínuo como uma resposta aos desafios em evolução, destacando a necessidade de uma abordagem dinâmica na construção de ambientes educacionais

verdadeiramente inclusivos (MANTOAN, 2015). Assim, diante dos desafios, a professora se revela não apenas como uma educadora, mas como uma facilitadora do desenvolvimento integral de seus alunos, consolidando a importância da prática inclusiva na construção de uma sociedade educacionalmente equitativa.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Pervasive developmental disorders**. In: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4. ed. Washington: DC: American Psychiatric Association, 1994.

APA- DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ASSUMPÇÃO JR, F. B. **Reconhecimento Facial e Autismo**. *Arq. Neuropsiquiatria*. São Paulo, v. 57, n. 4, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira. MEC- Coleção: **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Fortaleza: UFC, 2010. (V.9).

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. 2016. Dissertação (Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru Shibukawa; DE OLIVEIRA RINALDO, Simone Catarina. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista**. In: Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207. 2016. p. 87-94. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em 09 nov. 2023.

DA SILVA, Maria Gedalva Laurindo; LOPES, Claudio Neves. **A formação continuada do professor especialista em TEA na atualidade**. Revista Científica Educ@ção, v. 3, n. 6, p. 713-727, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/download/22408/12786>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DE LIMA, Aluana Xavier. **Desafios da Inclusão: Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. VEREDAS-Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 2, n. 4, p. 155-155, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/108>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODE, William; HATT, Paul. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. p. 27.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PEREIRA, Elizabeth Rodrigues de Oliveira. **O corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no transtorno do espectro do autismo (TEA)**. 2020. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/16419>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SANTOS , Emillene Coco dos. **Linguagem Escrita e a Criança Com Autismo**. Curitiba: Appris, 2016.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROTTA, Newra Tellechea; Gadia, Carlos. **Transtornos da Aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2016.

CAPÍTULO 2

MODOS DE CONCEITUAR A INCLUSÃO COMO PARÂMETRO DE ATUAÇÃO

Daniela Bernardes

Doi: 10.48209/978-65-5417-305-1

Introdução

O texto é construído a partir da dissertação intitulada ‘Entre as rotas da formação: o professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva’, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2019. A pesquisa de Mestrado questionou como a formação inicial de Professores de/em Educação Especial vem produzindo um/a professor/a para atuar na Educação Básica adjetivada na perspectiva da Educação Inclusiva. A investigação objetivou, problematizar os modos de atuação que são sistematizados na e pela formação inicial do/a professor/a de Educação Especial para operar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva.

Neste texto, vamos produzir um recorte de problematização derivada da dissertação com o objetivo de apresentar uma discussão que foi possível olhando para os mesmos materiais (os Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Educação Especial diurno da UFSM) e para a mesma materialidade analítica construída para a dissertação. Mais especificamente, vamos olhar e buscar discutir os modos como os/as professores/as de Educação Especial, que finalizam

o curso de licenciatura, operam com a noção de inclusão considerando uma possível atuação na Educação Básica.

Consideramos pertinente um olhar para a formação de professores em Educação Especial estar associada a atuação na Educação Básica pelo fato de que, no Brasil, tem-se feito um grande investimento, a partir dos anos 1990 e início do século XXI, no desenvolvimento de políticas de inclusão, com discursos que se apresentam ressignificando o ideário social e educacional acerca da pessoa com deficiência: “trata-se de uma mudança profunda no comportamento e na atitude das pessoas” (BRASIL, 2006, p. 6).

A Educação Especial, nesse período de mudanças, foi permeada por um longo processo para estar e se constituir uma modalidade mais próxima e integrada na Educação Básica do país. A conquista do direito da pessoa com deficiência estar e aprender junto com todos na escola de Educação Básica mobilizaram a análise histórica da educação em que, em vários momentos, esta educação escolarizada foi permeada pela discriminação e preconceito, práticas que, no presente, pretende-se modificar.

Tem-se construído o entendimento de que o atendimento educacional à diversidade, que era oferecido em instituições de iniciativas pessoais, comunitárias e privadas, e as classes especiais; a diversidade que não era ‘bem-vinda’ na educação regular (muitas vezes questionada pelo seu teor homogeneizador); com a perspectiva inclusiva se constituiu de uma temática e operador da Educação Especial no contexto da Educação Básica.

Esse contexto também passa a problematizar o campo da Educação Especial que, na história, constituiu-se em um campo de saber que se projeta para o atendimento educacional de sujeitos com deficiência. Amparada em discursos de diferentes instâncias, a Educação Especial desenvolve-se centrada nas práticas com pessoas com deficiência, o que possibilita compreender que sua existência é garantida pela existência de pessoas que dela necessitam.

A perspectiva inclusiva, portanto, mobiliza outras práticas sejam da Educação Básica como da Educação Especial como modalidade educacional que se desenvolve da escola regular. Estas outras práticas de alguma forma estão presentes na formação inicial dos/das professores/as de Educação Especial e, por isso, justificamos nossa intenção com este texto nos diferentes modos de dizer sobre a inclusão a partir da produção daqueles que concluem o Curso de Educação Especial (diurno) da UFSM.

Para tal, leu-se os Trabalhos de Conclusão dos/as acadêmicos/as dos últimos 6 anos (2012-2017) e da leitura foram retirados trechos de texto (fragmentos) considerando as diferentes formas de proliferação dos modos de conceituar e dizer da inclusão como modo de atuação deste profissional.

Inclusão a Partir da Produção Acadêmica

A generalização do dispositivo inclusão, na sociedade e na educação parece vir carregado de um conjunto de palavras, tais como protagonismo, autonomia, liberdade, eficiência, novas competências, comprometimento, diagnóstico, correção, responsabilização, mudança e padronização. Como afirmam Thoma e Kraemer,

Os discursos em torno da inclusão se mesclam com a noção contemporânea de segurança. Na segurança, todos devem estar dispostos em espaços onde o controle sobre qualquer risco possa ser efetivado. Trazer diferentes para a escola comum viabiliza operar um controle macropolítico sobre o risco da exclusão, o risco da desigualdade, o risco da indiferença (THOMA; KRAEMER, 2001, p. 216).

Como controle a inclusão é acompanhada de um discurso paradigmático, um paradigma que se associa a uma noção evolucionista e de progresso da história, e ao mesmo tempo a inclusão como uma noção de espaço/lugar educacional, uma proposta “de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional” (MANTOAN, 2007, p. 11). Esta perspectiva paradigmática parecem ser uma evidência para a atuação, considerando os fragmentos reti-

rados dos materiais analisados¹.

*//a inclusão é um **desafio**, uma **mudança** que a escola deve enfrentar para **achar soluções** para essa nova proposta que é a Educação Inclusiva. A escola deve estar **aberta para essa nova proposta**, trabalhando com diferentes estratégias curriculares e promovendo adaptações curriculares para que ocorra a aprendizagem, desenvolvimento, habilidades, potencialidades e autonomia deste aluno//. (SILVA, 2016, p. 25 – grifos meus).*

*//a inclusão escolar remete a **melhorias** na qualidade de ensino das escolas, possibilitando condições para que esta possa garantir o acesso e permanência de todos a um ensino mais justo e acolhedor, que **valorize a vida** e a diversidade// (CABELLO, 2015, p. 15 – grifos meus).*

*//inclusão como a possibilidade de redimensionar e **reconciliar a sociedade** em geral com os sujeitos individuais que dela fazem parte// (DIEHL, 2016, p. 8 – grifos meus).*

A inclusão é desafio, mudança, solução, novidade, melhorias, reconciliação da sociedade com alguns que estavam fora. A inclusão como o antônimo da exclusão, como certa obrigatoriedade de que como mudança e novidade implica estar junto, não estar a margem, integra-se e integrar.

A inclusão como princípio orientador atual das práticas em Educação Especial parece se constituir de um conjunto de enunciados que tomam a diferença como diversidade humana a ser respeitada, aceita e que precisa estar no centro dos espaços sociais e educacionais (POSSA, 2013). A mudança que, em muitos fragmentos, é mobilizada como desafio que merece receber o foco da atuação do/da Professor/a de Educação Especial parece ter como referência o ponto cronológico do presente que revisita, revela e desvela, um passado em que as práticas de atuação dos profissionais da Educação Especial se constituem em um contraponto que nos leva, no presente a reconhecer, a melhor prática, o melhor modo de ser e conduzir como profissionais da Educação Especial, ou seja,

[...] Um conhecimento que evolui porque representa o passado não como objeto produzido pela época, pelo acontecimento, mas como modelo de involução em relação ao presente que se apresenta revolucionário, melhor, mais necessário. [...] A perspectiva de superação do passado aponta o pre-

¹ Quando me referir às expressões retiradas dos trabalhos acadêmicos, o trecho será escrito em itálico e entre barras, ///*...* //.

sente, mas, sobretudo, o futuro como lugar e tempo naturalizado para aquilo que seria o melhor. É um modelo de pensamento que se projeta como produção discursiva do dever ser e é fabricado pela naturalização e historicização de uma verdade a ser realizada e desfrutada. (POSSA, 2013, p. 54-55)

Em muitos outros fragmentos da materialidade a inclusão no contexto escolar esta marcada pela ideia de juntar e inserir, colocar no mesmo espaço e lugar. O que verificamos é que ao atribuir esse ou aquele significado à inclusão estes futuros professores de Educação Especial inventam um modo de se ocupar dela e ao mesmo tempo de produzi-la. É, assim, que circulam práticas nos espaços escolares, que universalizam sentidos à inclusão, reproduzindo e não problematizando-a. A inclusão poderia ser entendido como uma prática a ser construída e não implementada o que colocaria no caminho a possibilidade do “[...] desenvolvimento de modos diferentes de ‘ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos’” (BIESTA, 2013, p. 65).

A inclusão é um invenção como o é a escola, a igualdade, o direito de todos. A inclusão poderia direciona-se para o coletivo, para a diversidade que o compõe. No entanto, muitos trechos que identificamos nos trabalhos, um exemplo dentre muitos, “ *//o campo de atuação do educador especial se **amplia para estratégias inclusivas desse alunado, considerando também o trabalho voltado às especificidades do mesmo**//*” (PIRES, 2017, p.33); nos reportam ao entendimento de que a inclusão na Educação Básica pode estar criando as condições de observação daqueles que antes estavam dispersos, estavam individualizados.

Individualizados também se apresentam, envoltos na perspectiva inclusiva, os indivíduos público-alvo da Educação Especial e aqueles que os acompanham (professores de Educação Especial), quando a inclusão é uma forma estratégica de individualização aparecendo como prática de superação que só pode ser realizada por alguém que é se torna bom o bastante para ser aceito, para promover-se de forma inclusiva, que consegue se superar a segregação e que contribui para mostrar o quando a Escola Básica esta se modificando pois

aqueles indivíduos furam a bolha da até então praticada e criticada segregação dos sistemas e instituições escolares. Ao que nos parece algumas formas de inclusão educacional que aparecem nos processos de formação inicial de professores a inclusão é uma estratégia a ser dinamizada, implementada e não questionada como prática na contemporaneidade.

A educação inclusiva como estratégia aparece nos textos e nos fragmentos como exigindo reformulações dos princípios e das práticas que conduzem as atividades pedagógicas do cotidiano escolar, de forma que a deficiência seja uma possibilidade de aceitação e de superação e, portanto, uma atuação em que todos possam ser responsabilizados por acompanhar, ajudar, colaborar, aceitar, sensibilizar. Tal compreensão implica um esforço coletivo para *//a melhorias na qualidade de ensino das escolas, possibilitando condições para que esta possa garantir o acesso e permanência de todos a um ensino mais justo e acolhedor, que valorize a vida e a diversidade// (CABELLO, 2015, p. 15)*. Identificar e superar as barreiras para a plena participação e aprendizagem de qualquer estudante como atitude em que o indivíduo seja responsável *“//a inclusão trouxe para a escola foi que esta tenha dado uma “sacudida” nos professores e no sistema de ensino, tornando mais claro seus afazeres inclusivos no espaço escolar// (MACHADO, 2014, p.18)”*

O segundo ponto de discussão deste texto, coloca a possibilidade de, na inclusão, a Educação Especial se organizar na ordem escolar e pedagógica da escola de Educação Básica. Assim, escola aparece para a inclusão como o lugar onde se coloca em ação um conjunto de estratégias de organização que, define os tempos e os espaços dos sujeitos num processo de individualização. Ou seja: a escola e a escolarização poderem atingir a todos com as mudanças.

A escola, como uma das instituições que garante formalmente o acesso à Educação, torna-se indispensável para produção desse mundo moderno, promovendo nos alunos uma evolução em seus estados primitivos e bárbaros. A formação do cidadão depende da escola. E para uma felicidade da espécie humana, a escola ensina regras de comportamento e condutas para os sujeitos viverem em coletividade, sem suas selvagerias e, vale dizer, tornando-os fraternos (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 548).

A escolarização e a presença do deficiente no contexto escolar fazem parte desse movimento que é importante para a organização escolar e pedagógica, pois “//é possível interpretar que pela educação inclusiva, o currículo escolar e as *práticas pedagógicas precisam atuar em prol do atendimento às necessidades de todo e qualquer sujeito inserido na instituição escolar*// (MATANA, 2014, p. 11)”.

A escolha por currículos, estratégias e metodologias usadas no ensino é pensada com vistas à organização necessária para que a aprendizagem ocorra. E isso exige dividir “//a **responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino** [...] numa proposta de ensino colaborativo que possibilita [...] trocar experiências e expectativas, adaptar conteúdos e atividades que visem à participação efetiva deste aluno// (CABELLO, 2015, p. 22)”.

Cada vez mais a boa vontade os professores são incentivados pela perspectiva inclusiva presente nos discursos dos concluintes do Curso de Educação Especial. A inclusão é como se fosse uma estratégia que modela a atuação tendo como base a aprendizagem que não se vincula apenas aos conteúdos específicos de cada disciplina escolar, mas, sobretudo, a atitudes como aceitar o outro e a mudança de comportamentos.

Alguns dos fragmentos levam a problematizar as particularidades com que são elaborados o currículo, os programas, os horários e as atividades, considerando que são evidentes que um dos papéis desempenhados pelas escolas e pelo trabalho do/a professor/a de Educação Especial é normatizar e regular o processo educativo, //salientando ainda a necessidade de promover mudanças no currículo, avaliação, organização escolar e pedagógica, espaço físico e pessoal, entre outros// (GOMES, 2013, p.17). É com base nisso que se estabelecem os ritmos da escola. Assim,

//o processo de inclusão nas escolas vem gerando um debate constante [...] muitos são os envolvidos nessa prática que necessita de uma movimentação não somente de uma turma ou de um professor, mas sim todo o contexto escolar; incluídos, tornando-os realmente parte do processo educacional// (SOARES, 2013, p. 23).

Essas instituições representam uma relação permeada de controle, distribuição do tempo e usos diferenciados dos espaços escolares, onde se executam as atividades com regularidade assustadora e em etapas bem delimitadas, permitindo *//que os alunos da classe especial, ou os ‘alunos da inclusão’ acessem a escola em horários diferenciados, reduzidos//* (MATTANA, 2014, p. 16), como horário para ingresso, horário para sair, intervalos regulados entre uma aula e outra, tempo para intervalo do lanche, entre outras formas de controle.

A escola, enquanto instituição, inventa a inclusão em seus espaços. NO entanto, o que se percebe é que os espaços são constantemente transgredidos, “[...] transgressão [...], de uma ordem constante e necessariamente ameaçada pelo próprio uso que permite. E é no próprio momento de disjunção que o sujeito, aquele que faz o uso e abusa do espaço, torna-se presença” (BIESTA, 2017, p. 71).

Poucos, mas significativos fragmentos da materialidade de análise nos apontam que, no processo de formação do/a professor/a de Educação Especial da UFSM tem-se tensionado a notabilidade do discurso da inclusão como imperativo garantindo a reflexão do aparato de tempos, espaços e profissionais colocados em funcionamento para alcançar do objetivo de incluir na Educação Básica. Ainda, apontam para a perspectiva de que a Educação Básica inclusiva pode pensar a si como coletividade e não como conjunto de indivíduos o que poderia constituir-se de espaços, lugares, tempos constituidores de posições a serem ocupadas coletivamente e em consonância com projetos pedagógicos.

Por fim, o terceiro ponto de discussão deste texto destaca a certa homogeneização da Educação Especial, como sinonimo de educação inclusiva o que limita o próprio conceito de diversidade (como se esta se restringisse a pessoa com deficiência e ou público-alvo da Educação Especial) na educação básica que se adjetiva como inclusiva. A escola de educação básica que se adjetiva como inclusiva tem a inclusão como meta e sabe que não é fácil pois isso, exige reafirmar nossa condição em relação à condição do outro.

Somos convidados, na escola inclusiva, a reafirmar a vontade e a estratégia de estar o tempo todo incluídos em diferentes espaços, ou seja, participarmos ativamente de práticas que reafirmam o imperativo da inclusão, pois a inclusão “// *abrange diferentes aspectos, sejam físicos em termos de infraestrutura, ou me termos de uma ação pedagógica favorável, no planejamento na administração, no que se refere a inclusão* // (BARBOSA, 2013, p. 21). Mais que o espaço e tempo físico e pedagógico a inclusão está em evidência no modo de adequar-se ao sistema, de produzir em si e de aprender com as mudanças, exigindo algo de todos (tolerância, aceitação, ...) e do indivíduo.

Assim, a inclusão se torna uma adequação daquilo que identifica como flexibilidade que vai incidir sobre a organização escolar e pedagógica e sobre as pessoas como podemos identificar no fragmento: “// *na medida das possibilidades se dispôs de alguns ajustes [...] quanto às condições de aprendizagem oferecida é oferecido adaptação conforme sua necessidade* // (CABELLO, 2015, p. 28)”.

Embora possam parecer um tanto gerais e abstratas as adaptações surgem como condição de ação em que a possibilidade de desenvolver algo para cada um e todos está na capacidade de criar oportunidades para que cada um e todos possam aprender permanentemente e com isso um processo de subjetivação do sucesso e do fracasso individual na lógica do empreendedorismo como requisito da inclusão.

As práticas de inclusão escolar, atuam nesse estar junto, na intenção de manter os alunos nas escolas e inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos e nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído. Percebemos que o professo/a de Educação Especial concluinte do Curso de Educação Especial da UFSM chama para si a responsabilidade de propor, construir, criar estratégias de estar atento a procurar o sucesso escolar dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial como parâmetro de sucesso e de superação da deficiência.

É possível, identificar que como egressos/as do Curso de Educação Especial da UFSM, os/as estudantes concluintes se colocam na condição de professoras que:

//assume um papel de extrema importância como articulador e/ou mediador dos espaços e tempos da produção do saber// (CABELLO, 2015, p.14)
// Estar na condição de educadora especial em formação possibilitou-me esboçar traços e aspectos relevantes para planejamentos, conversas com outros professores, e até mesmo com a família, percebendo assim, assim o tipo de inclusão que se estabelecia na escola// (BARBOSA, 2013, p. 31). //
Acredito que essa experiência de construção e desconstruções que vivenciei, jamais poderá repetir-se, mesmo que continue no contexto da escola, sempre haverá novas transformações, descobertas sobre como trabalhar com o João, sabendo que é nisso que se constitui uma Educadora Especial// (BARBOSA, 2013, p. 36).

Ao empreender com seus saberes e com as características de articulador, mediador, planejador, (...) nos parece que a experiência é acionada pelos/as autores/as dos Trabalhos de Conclusão de Curso tendo a formação inicial um ar de “[...] território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p.24).

Desses efeitos nos parece ser relevante a ideia de que mesmo buscando incidir sobre a escola o professo/a de Educação Especial ainda concebe a Educação Especial como Educação inclusiva, atuação direcionada aos indivíduos público-alvo da educação especial. Exemplo disso está no fragmento: *//estar sempre atento a todas as singularidades que se apresentam quase que diariamente no campo da Educação Especial// (PEREIRA, 2013, p. 11).*

Nos parece uma responsabilidade pela inclusão estando esta direcionada ao aluno da Educação Especial em que a sua atuação é colocada na condição de olhar para a deficiência do aluno:

*//o campo de atuação do educador especial se **amplia para estratégias inclusivas desse alunado**, considerando também o trabalho voltado às especificidades do mesmo// (PIRES, p.33, 2017).*

*//professor de Educação Especial atende em todos os níveis e modalidades da escolarização. Este profissional busca estar diretamente acompanhando o professor do ensino regular, por conta disto há este conflito em definir o papel do professor da SRMs, visto que ele procura **adaptar** os conteúdos, aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos público-alvo da Educação Especial para **ensinar** ou **aproximar** os conteúdos trabalhados em sala de aula// (SILVA, 2014, p. 35).*

Ao olhar para a deficiência e para a possibilidade de controle e normalização da estada do aluno com deficiência na Educação Básica, nos parece carecer a possibilidade de os/as professores/as de Educação Especial, atuarem numa proposta para transformar as práticas escolares, encontrar outras perspectivas de ser escola.

Perspectivas de ser escola em que a atuação do/a professor/a de Educação Especial não se dá com o olhar para o aluno público-alvo da Educação Especial, seu laudo, seus encaminhamentos ou nas adaptações mas para a escola, compreendo que como professores/as “*//são responsáveis por produzir as realidades, produzir sujeitos, produzir objetos de um contexto escolar//*” (IOP, 2014, p. 12).

É possível perceber, portanto, alguns movimentos que deslocam os professores da Educação Especial do atendimento do indivíduo público-alvo da Educação Especial para que se constitua em um profissional da escola. Alguns movimentos que possibilitam olhar para a escola e para a atuação do professor de Educação Especial como produzindo práticas que podem estar produzindo realidades escolares outras. Um olhar para a instituição escolar inclusiva e não para a inclusão como presença de matrículas de alunos da Educação Especial; para modos de atuação dos professores, para as práticas discursivas que produzem a Educação Básica inclusiva.

(In)Conclusões

A formação inicial, como território de travessia e, por isso, de experiência marca e deixa vestígios nos modos de atuação considerando que ela se constitui em um processo de subjetivação em que com aquilo que a formação produz o próprio sujeito se constitui. Ainda se constitui um desafio a formação do/a professor/a da Educação Especial para atuar na Educação Básica inclusiva e, por isso, a partir das análises realizadas e precisando de mais analíticas nisso apresentamos algumas possibilidades de contribuição, ainda inconclusas em sua possibilidade e potencial de realização.

Primeira contribuição é desafiar o curso de formação de Professores de educação Especial da UFSM no sentido de compreender a inclusão escolar como projeto político, social, cultural e econômico contemporâneo, um projeto que se constitui em um imperativo e inventado para operar relações humanas no presente e na racionalidade neoliberal.

Segunda contribuição é o desafio em entender a Educação Especial na escola com o papel de atendimento ao estudante com deficiência, mas se a escola se constitui inclusiva este papel como o de todos os professores é encontrar uma nova ordem para a organização escolar e pedagógica. A Educação Especial não é inclusão, mas é um saber e atuação para ser inventado, considerando o contexto e cotidiano escolar, na escola inclusiva.

Terceira contribuição, o/a professor/a de Educação Especial e todos/as os/as professores/as, a equipe diretiva e a comunidade fazem a escola inclusiva, com projetos coletivos e é isso que mais que um simples adjetivo dá a qualidade de uma escola inclusiva. Neste sentido, criar as estratégias necessárias para o trabalho com a diversidade exige outras possibilidades e condições de trabalho que precisam ser pensadas tanto para o/a professor/a da Educação Especial como para os/as professores/as da Educação Básica. A universidade pode ter protagonismo nisso com a formação de profissionais nas licenciaturas e para

tanto outras experiências da formação precisam ser pensadas para que elas se consolidem e se ampliem na escola.

A contribuição final... pensar a formação inicial de professores/as da Educação Especial e o que dela fica como parâmetro de atuação profissional tem, um meio que encontramos para promover o diálogo e a construção de projetos de formação que estejam articulados com a Educação Básica, com aquilo que precisamos inventar para defender a escola.

Referências

BARBOSA, Jéssica da Silveira Deficiência Intelectual: Experiência de Tutoria na Inclusão Escolar em Santa Maria – RS. 2013. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

BIESTA, Gert. Tornar-se presença: a educação depois da morte do sujeito In: _____. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.p.55-80

CABELLO, Caroline Nunes. Inclusão: As conquistas de Braian no contexto escolar. 2015. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

DIEHL, LEANDRA ALVES. Análises sobre as instituições especializadas no contexto da educação inclusiva. 2016. 15 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016.

GOMES, Iara Maria da Costa. O sujeito surdo no ensino superior: a experiência de inclusão na UFSM. 2013. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

HENNING; P. C.; LOCKMANN, K. Discursos da inclusão escolar: modos de moralizar, modos de humanizar. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 541- 557, maio/ago. 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 09/jan/2022

MACHADO, Andressa Makoski. Formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública de Santa Maria/RS. 2014. 34 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 11-16.

MATTANA, Dinara Patrícia. O tempo e o espaço escolar para o aluno qualificado como incluído. 2014. 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014.

PEREIRA, Lidiane de Moura. Síndrome de Kabuki e a educação especial como mediadora da escolarização. 2013. 33 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

PIRES, NAIARA NUH DE. Escola de surdos. Educação de surdos. Professor ouvinte. Língua de sinais. 2017. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

POSSA, Leandra Boer. Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria – RS, 2013.

SILVA, Carina Marta Gallina da. Aprendizagem Do Aluno Com Deficiência Intelectual. 2016. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016.

SILVA, Sarine Gonçalves da. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado das Salas de Recursos Multifuncionais em Escolas de Santa Maria/RS. 2014. 56 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014.

SOARES, Debora Silvana Vaz. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em escola do campo: como nossos professores nos descrevem?. 2013. 65 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

THOMA, Adriana da Silva.; KRAEMER, Graciele Marjana. A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs) Políticas de Inclusão: Gerenciamento de riscos e governo das diferenças. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011. P. 198 – 224.

CAPÍTULO 3

CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: MELHORIAS NA ESCOLA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA A TODOS

Ivoneide Gonçalves da Silva Rodrigues

Luciene Inácio Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-305-2

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecido como autismo, é uma condição complexa que tem ganhado maior visibilidade devido ao aumento nos diagnósticos, pois, caracteriza-se por padrões de comportamento atípicos, déficits na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos. As causas do TEA ainda não são completamente compreendidas, envolvendo fatores genéticos, como anomalias cromossômicas e mutações, e fatores ambientais, como exposição a toxinas durante a gestação.

O diagnóstico do TEA geralmente ocorre na infância, durante a fase escolar, devido às características que se destacam em avaliações educacionais. Esse processo diagnóstico não é simples e requer uma abordagem multidisciplinar com profissionais como psicólogos, pediatras e fonoaudiólogos. A identificação do nível específico de TEA ajuda a orientar intervenções educacionais e terapêuticas adequadas para cada criança.

No contexto educacional, a inclusão de crianças com TEA tem se mostrado fundamental para seu desenvolvimento, nesse contexto, a educação inclusiva visa a participação dessas crianças na escola regular, adaptando o ambiente e as práticas pedagógicas para atender suas necessidades específicas, o que requer dos educadores uma compreensão profunda das características do autismo e a implementação de estratégias personalizadas de ensino.

Compreendendo que a conscientização sobre o autismo entre educadores, alunos e comunidade escolar é essencial para promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, a formação contínua dos professores e o uso de recursos adequados são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas necessidades específicas.

Nesse sentido, a problematização deste estudo reside em investigar a complexidade de oferecer um ambiente educacional que atenda adequadamente às necessidades específicas desses alunos. Apesar dos avanços na compreensão do autismo e na implementação de políticas de inclusão, ainda existem desafios significativos relacionados à formação dos educadores, adaptação curricular, acesso a recursos adequados e conscientização da comunidade escolar. O objetivo deste estudo bibliográfico é investigar as práticas educacionais inclusivas voltadas para crianças com TEA, analisando como essas práticas podem ser efetivamente implementadas para promover um ambiente escolar mais acolhedor, equitativo e propício ao desenvolvimento integral desses alunos.

O Autismo e a Educação Inclusiva

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), comumente conhecido como autismo, é uma condição que vem ganhando mais reconhecimento devido ao aumento no número de diagnósticos anuais. Características como agitação e falta de contato visual são principais indicativos do transtorno, e, mesmo em bebês, os sinais do autismo já podem ser evidentes.

As causas do TEA ainda não são completamente conhecidas, variando em cada diagnóstico. Especialistas em neurodesenvolvimento sugerem que o autismo pode ser atribuído a fatores genéticos, como anomalias cromossômicas, mutações e idade dos pais, além de fatores ambientais, como o uso de ácido valproico. Bandeira (2022) menciona que outros fatores estão sob investigação, como “exposição materna a toxinas e poluentes do ar, parto prematuro, infecções maternas, baixo peso ao nascer, diabetes materna e consumo de álcool e drogas durante a gestação”, embora ainda não haja comprovação científica.

O TEA é caracterizado por um desenvolvimento atípico, com manifestações comportamentais distintas, déficits na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e estereotipados. Crianças com TEA podem ter interesses e atividades restritas, desviando-se do padrão típico. A Secretaria de Saúde do Estado do Paraná (2010) define o Transtorno do Espectro Autista como “resultado de alterações físicas e funcionais do cérebro, relacionado ao desenvolvimento motor, da linguagem e comportamental”.

Na maioria dos casos, o diagnóstico do TEA ocorre quando a criança está na escola, pois suas características diferenciadas tendem a chamar a atenção dos professores durante as avaliações. O diagnóstico do TEA não é um processo simples, sendo realizado com base em avaliações clínicas e observações comportamentais. É fundamental envolver uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, pediatras, neurologistas e fonoaudiólogos, que juntos chegam a conclusões e possibilidades de intervenções.

Após o diagnóstico, é identificado o nível do transtorno do espectro autista (TEA), proporcionando uma base sólida para a intervenção dos profissionais que estarão envolvidos no desenvolvimento da criança. Um diagnóstico detalhado facilita a implementação de estratégias e tratamentos específicos, visando melhorias significativas no desempenho das atividades cotidianas da criança. Cabe citar que o TEA possui 4 tipos e três níveis, conforme aponta Ziviani (2021), são eles:

1- Síndrome de Asperger: é considerada a forma mais leve entre os tipos de autismo e é três vezes mais comum em meninos do que em meninas. Normalmente, quem possui a síndrome conta com uma inteligência bastante superior à média e pode ser chamado também de “autismo de alto funcionamento”. Também é normal que esse autista se torne extremamente obsessivo por um objeto ou um único assunto – e passe horas discutindo ou falando sobre o assunto. Se a Síndrome não for diagnosticada na infância, o adulto com Asperger poderá ter mais chances de desenvolver quadros depressivos e de ansiedade.

2- Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: essa é uma “fase intermediária”, já que ela é um pouco mais grave que a Síndrome de Asperger, mas não tão forte quanto o Transtorno Autista. Nesse caso, os sintomas são muito variáveis. Porém, de uma maneira geral o paciente apresentará: quantidade menor de comportamentos repetitivos; dificuldades com a interação social; competência linguística inferior à Síndrome de Asperger, mas superior ao Transtorno Autista.

3- Transtorno Autista: são aqueles que apresentam sintomas mais graves que os dois outros tipos de autismo. Neste caso, várias capacidades são afetadas de forma mais intensa, como os relacionamentos sociais, a cognição e a linguística. Outro fator bem comum é a presença intensificada dos comportamentos repetitivos. Esse é o tipo “clássico” de autismo e que costuma ser diagnosticado de forma precoce, em geral antes dos 3 anos. Os principais sinais que indicam a condição são: falta de contato com os olhos; comportamentos repetitivos como bater ou balançar as mãos; dificuldades em fazer pedidos usando a linguagem; desenvolvimento tardio da linguagem.

4- Transtorno Desintegrativo da Infância: É considerado o tipo mais grave do espectro autista e o menos comum. Em geral, a criança apresenta um período normal de desenvolvimento, porém a partir dos 2 aos 4 anos de idade, ela passa a perder as habilidades intelectuais, linguísticas e sociais sem conseguir recuperá-las.

Nível 1 (Leve): As crianças apresentam dificuldades para iniciar a relação social com outras pessoas e podem ter pouco interesse em interagir com os demais, apresentando respostas atípicas ou insucesso a aberturas sociais. Em geral, apresentam dificuldades para trocar de atividades e problemas de planejamento e organização.

Nível 2 (Médio): As crianças podem apresentar um nível um pouco mais grave de deficiência nas relações sociais e na comunicação verbal e não verbal. Têm limitações em iniciar interações sociais e prejuízos sociais aparentes mesmo com a presença de apoio. Além disso, são mais inflexíveis nos seus comportamentos, apresentam dificuldades com a mudança ou com os comportamentos repetitivos e sofrem para modificar o foco das suas ações.

Nível 3 (Grave): Nesse nível, existem déficits bem mais graves em relação a comunicação verbal e não verbal, além de dificuldades notórias para iniciar uma interação social, com graves prejuízos de funcionamento. Também apresentam dificuldade extrema em lidar com a mudança e com comportamentos repetitivos – o que interfere de forma mais acentuada no seu funcionamento. Ainda contam com grande sofrimento para mudar o foco das suas ações (Ziviani, 2021, p. 8-9).

Embora os tipos e níveis do transtorno do espectro autista (TEA) sejam reconhecidos, sua definição completa não é simples, exigindo dos profissionais de saúde a realização de diversas avaliações clínicas e a aplicação de tratamentos variados para alcançar um consenso sobre a classificação específica da criança. A complexidade do transtorno e suas características únicas atribuídas a cada indivíduo fazem com que ele seja categorizado dentro dos transtornos globais do desenvolvimento. Essa abordagem mais abrangente ressalta a singularidade de cada caso e a necessidade de uma análise detalhada para compreender e atender às necessidades específicas de cada criança com TEA.

Considerando que o ambiente escolar é um pilar fundamental para o alcance do diagnóstico, percebe-se que o entendimento sobre TEA evoluiu significativamente nas últimas décadas, promovendo uma abordagem mais centrada nas necessidades individuais e adaptada aos diferentes graus de funcionalidade. Nesse sentido, intervenções precoces e apoio especializado têm se mostrado essenciais para o desenvolvimento e a qualidade de vida dos alunos com TEA, assim, é necessário que, além de frequentar a sala regular, o autista receba o auxílio de profissionais qualificados e materiais pedagógicos que ajudem no seu desenvolvimento.

Os processos que viabilizam um diagnóstico preciso melhoram significativamente a qualidade de vida de indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA), contribuindo para uma vida menos estigmatizada e mais independente na execução de suas atividades diárias. Além disso, o diagnóstico possibilita a prescrição de medicamentos específicos, que ajudam a minimizar os atrasos associados ao transtorno.

A socialização é um dos principais desafios para os indivíduos com TEA desde a infância, pois, “o autismo é uma síndrome comportamental com múltiplas causas e um distúrbio de desenvolvimento, evidenciando como característica sintomática a propensão ao isolamento” (Cavaco, 2020, p. 5). As pessoas com TEA enfrentam desafios sensoriais específicos, atrasos na linguagem e dificuldades notáveis para comunicar, perceber e expressar emoções. A solidão não é uma escolha para as crianças com TEA; muitas vezes, elas buscam interações sociais, mas enfrentam obstáculos para mantê-las. O contato visual com as pessoas ao seu redor representa mais um desafio para indivíduos com TEA (Fernandes, 2016, p. 3).

Embora existam fatores que dificultem a convivência social das crianças autistas, é fundamental que essas competências sejam incentivadas, uma das melhores maneiras é o acesso a uma educação inclusiva, ofertada pela escola. O ambiente escolar pode ser um grande desafio para muitas crianças com TEA, devido à dificuldade de interação, exposição a barulhos, cores e outros elementos que lhes tirem a atenção. No entanto, é necessário que frequentem a sala regular, a fim de desfrutar de um processo que incentive a melhoria de seus potenciais.

[...] no mundo da inclusão do autismo, nem sempre se desenvolvem atividades para que outros alunos, familiares e professores consigam experimentar, em parte, as dificuldades que têm e que muitas vezes permitem compreender os motivos da conduta diferente, das dificuldades para aceitar mudanças repentinas ou certos tipos de estímulos, e que explicam muitas as outras dificuldades da pessoa com autismo (Angelo, 2021, p. 7).

A Constituição de 1988, em seu art. 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Nesse contexto, os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) têm direito à educação oferecida nas salas regulares de ensino e ao

atendimento educacional especializado, esse suporte adicional é essencial para garantir uma educação de qualidade e equitativa para esses indivíduos.

Diante das limitações mencionadas, é fundamental integrar os alunos autistas em um processo de inclusão escolar que avalie suas necessidades individuais e estimule o desenvolvimento de suas potencialidades. A educação inclusiva é definida como “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades dessas aulas são satisfeitas” (Stainback; Stainback, 1999, p. 21).

No processo de inclusão escolar, são enfrentados desafios tanto pelos docentes quanto pelos demais alunos e pelos alunos autistas ao se inserirem em um ambiente diversificado. Fácion (2009, p. 67) ressalta que «a inclusão de alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com autismo, deve ser realizada de modo criterioso e bem orientado, variando de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno». Nesse contexto, um relacionamento positivo entre alunos e docentes pode facilitar o processo de inclusão. É essencial conscientizar os demais alunos sobre as características do transtorno e formas de interação, promovendo uma convivência afetuosa e democrática entre todos.

Devido à relutância em participar dos processos educativos, muitas crianças com TEA acabam se abstendo das atividades propostas, não realizando as tarefas e se isolando, o que contribui para atrasos no aprendizado escolar. No contexto da inclusão de alunos autistas, a participação geralmente é limitada, exigindo dos profissionais o desenvolvimento de estímulos para reverter esse quadro.

Muitas vezes, devido às dificuldades que enfrentam, as crianças autistas são rotuladas como incapazes de aprender os conteúdos escolares ou desenvolver outras competências, o que faz com que muitos educadores não adotem estratégias de ensino adequadas para esses alunos. Entre os princípios da educação inclusiva está a crença de que todo indivíduo é capaz, quando estimula-

do da maneira correta, o que exige a capacitação profissional dos educadores para atender a todas as crianças. “A criança com autismo tem capacidade de aprender, porém, o faz de maneira diferente. Entender as dificuldades que cada criança traz consigo e ensiná-la a partir disso é o maior desafio de um educador, que pode fazer uma diferença incrível na vida de uma criança com autismo” (Gaiato, 2018, p. 12).

A obtenção de um diagnóstico tende a aprimorar o atendimento do indivíduo com TEA, permitindo o desenvolvimento de um plano estratégico para atender às suas necessidades educacionais. Os diferentes tipos e níveis de autismo estão associados a habilidades específicas, e esses aspectos de identificação possibilitam o conhecimento das metodologias mais adequadas para o atendimento desses alunos. O aluno com TEA não deve ser percebido como um sujeito limitado, pois, ainda segundo Gaiato (2018, p. 13), “possui várias habilidades, algumas vezes até mais desenvolvidas do que as dos coleguinhas. O educador precisa identificar os pontos fortes dessa criança e utilizá-los a seu favor, potencializando a aprendizagem e a socialização”. A adaptação das atividades em prol do atendimento de alunos com TEA contribui para suas aprendizagens, estimulando o gosto e o interesse pelo ambiente escolar.

É preciso que esse sujeito, a criança com autismo, com todas as singularidades que podem constituir o seu modo de ser, esteja no ambiente escolar, na escola comum. A partir dessa presença é que a escola, que tem funções histórico-culturais e sociais, além da transmissão do conhecimento socialmente produzido e acumulado pela sociedade, também se permita aprender sobre novas formas de ensinar (Ziviani, p. 2021, 10).

A inclusão efetiva acontece quando o professor se dedica a promover o desenvolvimento das crianças autistas, sendo essencial a adaptação curricular da instituição de ensino para atender a esse público. Nessa perspectiva, “pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando em conta as necessidades e capacidades de seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica” (Brasil, 1999, p. 12).

Além de participar do processo de inclusão escolar, a necessidade de adaptações curriculares é respaldada por lei, contribuindo diretamente para a aprendizagem das crianças autistas em suas singularidades. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, em seu art. 59, «os sistemas de ensino asseguram aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades» (Brasil, 1996).

A busca constante por novas competências, abordagens inovadoras, especificidades e metodologias é uma realidade cotidiana para os professores, destacando a importância de um processo formativo contínuo, especialmente no atendimento de crianças autistas. Ângelo (2021, p. 5) afirma que o professor é “um dos principais agentes no trabalho com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade; no entanto, o ambiente no qual essas crianças passam grande parte de suas vidas exige um trabalho de qualidade”.

A Importância da Conscientização sobre o Autismo na Escola

A conscientização sobre o autismo no ambiente escolar é fundamental para promover a aceitação e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Quando educadores e alunos estão informados sobre o autismo, é possível criar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA (Carvalho; Albuquerque, 2020).

O desenvolvimento da conscientização sobre o autismo ajuda a combater estigmas e preconceitos, promovendo a compreensão de que todos os alunos têm potencial para aprender e se desenvolver, desde que recebam o suporte adequado. De acordo com Oliveira (2020), a inclusão de alunos com autismo na escola regular também beneficia os demais alunos, que aprendem a conviver com as diferenças e a desenvolver habilidades de empatia e cooperação.

Para que a educação inclusiva e equitativa se torne uma realidade, é necessário implementar diversas melhorias no ambiente escolar, abrangendo aspectos como formação de educadores, adaptações no currículo, uso de tecnologias assistivas, envolvimento da comunidade escolar e criação de um ambiente físico acessível e acolhedor (Carvalho; Albuquerque, 2020).

A formação de educadores é um aspecto fundamental para a inclusão de alunos com autismo, pois, os professores precisam estar preparados para identificar as necessidades específicas desses alunos e adaptar suas práticas pedagógicas para atendê-los de forma eficaz, o que inclui a realização de cursos e palestras sobre autismo, bem como a participação em grupos de estudo e discussões sobre o tema (Gaiato, 2018).

Para contemplar a conscientização sobre o autismo no ambiente escolar, é importante que os educadores aprendam a utilizar estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de recursos visuais, a implementação de rotinas estruturadas e a criação de atividades que promovam a interação social e a comunicação (Oliveira, 2020). Nesse contexto, o apoio de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, também pode ser fundamental para auxiliar os professores nesse processo.

O currículo escolar deve ser flexível e adaptável às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com autismo, o que significa que os conteúdos e as atividades devem ser ajustados de acordo com as habilidades e os interesses dos alunos, respeitando seu ritmo de aprendizado e suas formas de comunicação (Oliveira, 2020).

As adaptações curriculares podem incluir a utilização de materiais didáticos diferenciados, como livros com recursos visuais e textos em linguagem simplificada, a implementação de atividades práticas e sensoriais, e a criação de projetos que incentivem a participação ativa dos alunos. Além disso, é importante que os professores ofereçam informações constantes e positivas, reconhecendo os progressos e as conquistas dos alunos.

Conclusão

Este estudo buscou explorar a complexidade do TEA e a importância da educação inclusiva para criar um ambiente escolar acolhedor e equitativo, desenvolvendo a conscientização crescente sobre o autismo, que tem sido fundamental para a implementação de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes, visando atender às necessidades específicas de cada aluno com TEA.

A inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares beneficia todos os alunos ao proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento escolar e social, enriquecendo o ambiente escolar como um todo. Por meio de adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos adequados, é possível criar um ambiente que favoreça o aprendizado e a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e desafios específicos.

Sabe-se que existem desafios significativos a serem superados, cabendo o desenvolvimento da formação contínua dos educadores como um essencial para que compreendam melhor as necessidades individuais dos alunos com TEA e possam implementar estratégias de ensino e suporte eficazes. Além disso, é fundamental envolver toda a comunidade escolar no processo de inclusão, promovendo uma cultura de respeito, empatia e aceitação das diferenças.

Portanto, é necessário continuar avançando na promoção da educação inclusiva e na conscientização sobre o autismo, visando construir uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para acolher a diversidade de todos os seus membros. Através de esforços contínuos e colaborativos, podemos garantir que cada criança com TEA tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir positivamente para a comunidade em que vive.

Referências

ANGELO, Jamisson Da Silva. **O papel do professor na inclusão do aluno autista**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 07, Vol. 03, pp. 137-150. Julho de 2021.

BANDEIRA, Gabriela. **Causas do autismo: saiba quais são elas**. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/causas-do-autismo/> Acesso em 30 mai. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 30 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em 30 mai. 2024.

CARVALHO, Larissa Silva de Oliveira; ALBUQUERQUE, Luciana Georgetti Galvão. **Autismo no ambiente escolar: desafios enfrentados no processo de inclusão**. REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS APLICADAS DA FAIT. n. 2. Novembro, 2020.

CAVACO, Nora. **Autismo: O Que Precisamos Saber?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FACIÓ, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. Autismo: Guia completo para entender o transtorno do espectro autista**. São Paulo: NVersos Editora, 2018.

GOMES, Manoel Messias; SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo; MOURA, Deniza Dias de. **A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 25, 15 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista> Acesso em 30 mai. 2024.

PARANÁ. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Disponível em: <https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Transtorno-do-Espectro-Autista-TEA> Acesso em 30 mai. 2024.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZIVIANI, Brenda Novais. **O processo de alfabetização de crianças com autismo: o que nos dizem as professoras?** Doctum: Serra, 2021.

CAPÍTULO 4

DESMISTIFICANDO O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Mayra Fernanda Zanetti

Doi: 10.48209/978-65-5417-305-4

O Plano Educacional Individual (PEI) é um termo amplamente conhecido, mas que na prática pouco vemos acontecer para além da Sala de Recursos. Primeiramente é preciso desmitificar um equívoco recorrente entre os docentes da escolar regular de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos tem caráter substitutivo ao Atendimento Educacional comum em sala regular. Muitos(as) professores(as) acreditam que os estudantes público-alvo da Educação Especial, por já frequentarem o AEE, não precisam de um Planejamento ou Prática pedagógica específica na escola regular pois estão lá apenas (ou principalmente) para “socialização”; sendo assim, o trabalho pedagógico ficaria sob responsabilidade do educador especial do AEE e este por sua vez já realiza o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado). Quando este tipo de concepção impera, impede-se que o aluno tenha acesso ao currículo (com suas adequações necessárias) pois o AEE tem um objetivo bastante específico (que não substitui e sim complementa ou suplementa) conforme descrito na Política Nacional de Educação Especial:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional

especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dele (BRASIL,2008)

Observa-se que a frente de trabalho de ambos os espaços são complementares, porém, se diferem muito em seu objetivo: na Sala de Recursos (o próprio nome já diz), o docente de AEE tem como foco identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade para que esses alunos possam desenvolver-se plenamente no espaço comum (inclusive na sala de aula regular) sem as barreiras inicialmente postas a eles. Sendo assim, apesar da Sala de Recursos ‘esbarrar’ em aspectos do currículo, é na Sala de Aula regular o espaço específico destinado para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, ou seja, para esses alunos terem acesso aos conhecimentos socialmente construídos e desenvolver-se enquanto indivíduo, cidadão e para o mercado de trabalho (que é um direito Constitucional!). Ter clareza do objetivo educacional a ser realizado em cada espaço (Sala Regular e Sala de Recursos) é essencial para também compreender que o PEI não é (e não pode ser) um assunto de exclusividade do Educador Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante disso, faz-se necessário ampliar as discussões sobre essa temática no que tange a formação docente (inicial e continuada) e políticas públicas para que possamos avançar nessa compreensão e prática tornando-a de fato inclusiva no contexto da escola regular tendo o PEI como instrumento norteador desse trabalho colaborativo.

Aspectos legais

Não é difícil entender o motivo inicial pelo qual grande parte dos professores não tem conhecimento sobre o PEI pois no Brasil, diferente de outros países, não há até o momento dispositivos legais acerca desse documento norteador tão importante para a efetivação da inclusão. VALADÃO & MENDES (2018) trazem em seu estudo uma análise sobre a Legislação e modelos de PEIs

em outros países como França, Itália e Estados Unidos (recomendo muito a leitura). A primeira vez no Brasil em que o PEI aparece com essa nomenclatura de forma específica e com orientações estruturadas sobre como fazer foi no texto do Parecer do CNE nº 50/2023 (atualmente aguardando homologação) que trata sobre as Orientações específicas atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inclusive essa é uma leitura obrigatória para todo(a) professor(a) pois além do PEI traz outras orientações de suma importância para inclusão de crianças e adolescentes com TEA. Essa é uma primeira aparição e orientação em nosso país, tardia mas importantíssima, que precisa se desdobrar em regulamentações legais para que nossos estudantes tenham seus direitos garantidos e também para que consigamos efetivar mudanças nas Diretrizes dos Cursos de Formação Inicial de professores que também está desatualizada nesse quesito. Segundo REZENDE (2013), no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 1/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, por exemplo, para Educação Especial há apenas uma disciplina como exigência mínima obrigatória com relação às disciplinas voltadas à temática da Educação Especial. Por ser pouco tempo destinado à temática de forma obrigatória, não é difícil inferir que acaba sendo um estudo superficial sobre História da Educação Especial e/ou principais conceitos sem aprofundar em temáticas subjacentes importantes que esses professores, após formados, terão contato e sentirão a necessidade de ter conhecimento para atuar na prática como é o caso do PEI e outras questões importantes para Educação Inclusiva se efetivar com qualidade como as adequações curriculares, por exemplo. Em momentos de assessoria e/ou formação com docentes sempre inicio perguntando se já realizaram o PEI ou Adaptações Curriculares para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas e são exceções os que conhecem esses termos ou quando o fizeram foi apenas para preencher uma exigência documental sem fazer uso de fato como instrumento real de planejamento e efetivação de um processo pedagógico. Somado a isso tem a problemática da Formação Continuada que não conseguiremos explorar aqui, mas que, em muitas escolas (senão a maio-

ria), não se efetiva pois esses momentos são usados para resolução de questões administrativas ou organizacionais e não para estudo e tematização/reflexão da prática para que seja de fato um momento formativo processual que possibilite a formação em serviço desses profissionais da educação.

Precisamos ter compreensão histórica desse atraso sobre a efetivação legal e formativa do PEI no Brasil, mas precisamos também ir além disso; pois apenas constatar o problema não nos faz sair dele. Precisamos agir. Enquanto educadores, profissionais da aprendizagem, temos vários outros dispositivos legais que nos trazem fundamentos para a realização do planejamento pedagógico individualizado. Cito no quadro abaixo os principais deles:

LEGISLAÇÃO	ARTIGO
RES. Nº 2/2001 – Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Especial na Educação Básica	Art. 8º - III. flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos
Dec. 7311/2011 – Dispões sobre a Educação Especial e Atendimento Educacional individualizado	Art. 1º [...] adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambiente que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. IV- [...] asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais. (grifo nosso)
Lei nº 13146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão	Art.3º [...] VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

Diante disso, não dá para apenas lamentar a inexistência de formação inicial ou de legislação que regulamenta; pois enquanto nos colocamos nesse lugar de passividade temos muitas crianças e adolescentes abandonados nas salas de aula da escola regular sem exercer seu direito fundamental à Educação previsto na Lei Magna de nosso país: a Constituição Federal:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Historicamente, ganhamos muito em acesso: em 2006 (antes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNE-EEI, 2008) tínhamos 325.316 alunos da Educação Especial incluídos na sala regular. Segundo o INEP (2023), tivemos 1.771.430 matrículas na Educação Especial computadas no Censo 2023, sendo 95% delas de estudantes inseridos na classe comum do ensino regular. Isso é conquista após muita luta para tornar nossa legislação mais equitativa, mas agora precisamos continuar lutando para que esses direitos saiam do papel e ganhem qualidade nas práticas pedagógicas nas escolas.

O PEI na prática: passo a passo sugestivo

Transpondo para a prática, trago aqui uma sugestão de passo a passo para a elaboração desse PEI. Lembrando que não há receita quando se trata de planejamento pedagógico, porém, existem caminhos possíveis que podemos trilhar de forma crítica, reflexiva se principalmente olhando e considerando o indivíduo (potencialidades e necessidades).

Etapa		Descrição	Responsáveis
1	Identificação do(a) Estudante	- Dados Pessoais - Contato Da Família - Acompanhamentos/ Terapias que Realiza - Medicamentos que faz uso - Informações Importantes de Saúde	- Equipe escolar - Docente de AEE realiza levantamento das barreiras presentes no processo de Ensino e aprendizagem.
2	Quem é esse Estudante? Enquanto Indivíduo, Saberes e Necessidades Pedagógicas	- Anamnese (Contexto; Histórico) - Habilidades de Aprendiz - Saberes Prévios Curriculares (Avaliação)	- Equipe Escolar: - Coordenador ou AEE (Anamnese) - Docente AEE (barreiras, potencialidades e habilidades de aprendiz) - Docentes dos componentes (Diagnóstica dos saberes prévios no componente – base BNCC)
3	Orientações de Apoio para Adaptações Curriculares e Protocolo de Conduta	- Barreiras Encontradas pelo Docente de AEE - Recursos e/ou Orientações de Estratégias de Acessibilidade - Protocolo de Conduta para agir em Situações de Crise e/ou Manejo Comportamental	- Docente de AEE com apoio/parceria dos demais docentes, gestores, família e terapeutas que atendem o estudante.
4	Planejamento de Ensino	- Obetivos (Habilidades da Série e Anteriores Agregadas, se Necessário – Base Bncc) - Estratégias - Avaliação (Bimestral)	- Docentes dos componentes com apoio da Coordenação pedagógica.

Como anexar modelo sugestivo?

Em suma, o Plano que deveria ser desenvolvido em Sala Regular (PEI) citado acima tem objetivo totalmente distinto do Plano desenvolvido na Sala de Recursos (PAEE) pelo Educador Especial. Veja abaixo o quadro comparativo:

	PEI	PAEE
O QUE É	Plano Educacional Individualizado	Plano de Atendimento Educacional Especializado
QUEM FAZ	Docentes regentes ou especialistas da classe comum em parceria com Docente de AEE e acompanhamento da Gestão com consentimento da família	Docente de AEE (Sala de recursos) em parceria com Docentes Regentes (componentes), acompanhamento da Gestão e consentimento da família.
OBJETIVO/FINALIDADE	Garantir acessibilidade ao currículo e desenvolvimento do estudante a partir do ponto de aprendizagem em que se encontra <i>“[...]pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”</i> (BRASIL, 1988)	1. Identificar barreiras 2. Desenvolver recursos e estratégias de acessibilidade (incluindo habilidades adaptativas) 3. Colaborar e articula com demais docentes e equipe da escola para processo de inclusão

É importante destacar que no momento da escolha dos objetivos educacionais precisamos sempre considerar o currículo da série/ano em que o estu-

dante se encontra e as necessidades educacionais que ele apresenta para que a prática de adequação curricular não se torne um instrumento de segregação desse aluno em sala. Sempre reflito com os professores partindo das habilidades previstas naquele componente para a turma no bimestre, e considerando os saberes prévios e necessidades desse estudante. Se pudesse sistematizar esse movimento de como pensar nas adequações no momento de planejar o PEI ficaria da seguinte forma:

1. É possível mantermos *fazendo um planejamento com foco no Desenho Universal para aprendizagem*?
2. Em qual (is) deles será preciso fazer adequações específicas? Adequar apenas as estratégias ou recursos? Adequar o nível de complexidade do objetivo/habilidade mantendo o mesmo objeto de conhecimento? Adequar o objeto de conhecimento/conteúdo para retomar conceitos elementares de séries anteriores.
 - No final refletir: *Ficou faltando contemplar alguma outra habilidade elementar importante (pensando na funcionalidade e participação do educando enquanto indivíduo na sociedade? A temporalidade está adequada?* (quantidade de objetivos propostos considerando o tempo de aprendizagem do educando e a quantidade de aulas previstas).

A ideia é procurar diferenciar o menos possível; mas fazê-lo sempre que preciso para garantir o desenvolvimento/aprendizagem daquele estudante. Importante manter o estudante dentro do contexto das temáticas/propostas da turma o máximo possível. Parto da ideia do desenho Universal para a Aprendizagem (que beneficia ele e outros estudantes, inclusive sem deficiência) e se preciso vou fazendo adequações ampliando nessa ordem:

1. Agrupamentos
2. Estratégia/recurso
3. Complexidade do objetivo/habilidade

4. Objeto de conhecimento/conteúdo (somente quando realmente é preciso e importante para o estudante)

Se todos fizéssemos esse movimento desde a Educação Infantil, esses estudantes estariam sempre tendo acesso ao currículo de forma funcional e significativa para o seu desenvolvimento; e haveria menor distanciamento de saberes/habilidades nas séries mais avançadas como nos Anos Finais e Ensino Médio, por exemplo.

Diante do exposto aqui, finalizo ressaltando que a inclusão escolar é realmente desafiadora e complexa, mas muito possível e que o poder transformador das pessoas e espaços que nela se envolvem verdadeiramente é grandioso. É necessário que cada profissional da educação (inclusive gestores para garantir recursos e apoios necessários) atue com o comprometimento que a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais marcos legais exigem para que consigamos garantir que o direito ao desenvolvimento pleno seja cuidadosamente realizado em uma prática pedagógica bem planejada e com intencionalidade pedagógica definida para que saibamos onde queremos chegar e portanto conseguir traçar os caminhos para tal; caso contrário, qualquer caminho servirá e não chegaremos onde elas devem chegar que é o máximo do potencial do seu desenvolvimento; isso vale para estudantes com ou sem deficiência. Estamos falando de Educação.

Referência

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 26 de Dezembro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.
BRASIL. **Parecer CNE/ CP 50/2023 – Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, **institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Brasil.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 (*) **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. CNE/CEB, 2017. Brasil.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2023**. Brasília: MEC, 2023.

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades Públicas Paulistas**. São Carlos: UFSCar, 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias, 2008.

PATENTE, Ana Paula. **Guia definitivo para elaborar o PDI** – Belo Horizonte, MG: Ed. Da autora, 2017.

REZENDE, Evelin Oliveira de. **Formação de professores e a intervenção das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para a educação especial**. São Carlos: UFSCar, 2013.

RODRIGUES SANTOS, Jéssica. Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros. São Carlos: UFSCar, 2020.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 21 de 21 de junho de 2023 – **Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA**. São Paulo, 2023. SILVA, Isis Grace da Silva. **Da teoria à prática: adequação curricular e ensino estruturado** – Curitiba: Appris, 2021.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. São Carlos: UFSCar, 2011.

CAPÍTULO 5

AGENTE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR ESPECIAL QUEM SÃO E QUAIS SUAS ATRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR?

Esteffany de Lima Santana

Ideilton Alves Freire leal

Doi: 10.48209/978-65-5417-305-3

Introdução

No cenário educacional inclusivo, a figura do Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) emerge como peça fundamental para assegurar a acessibilidade e a plena participação de estudantes do público da educação especial nas escolas da educação básica. Na rede municipal de ensino do Recife, os AADEEs desempenham um papel crucial, oferecendo suporte individualizado e adaptado às especificidades de cada estudante. Este trabalho visa compreender quem são esses profissionais e detalhar suas atribuições no contexto da inclusão escolar, destacando a importância de sua atuação para a promoção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Para alcançar tal objetivo, o estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho documental e de abordagem qualitativa, uma vez que toma como base para sua construção a legislação Municipal de Recife-PE, referente aos agen-

tes de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE). Segundo Prodanov (2013, p. 55), “[...] a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” Desta forma, realizamos uma análise do conjunto de normativas legais do município em questão, com o objetivo de buscar referências ao AADEE. Entretanto, a análise se ateve ao conteúdo da lei nº 18.038/2014, que cria os cargos efetivos de agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial no âmbito da rede de ensino público do município do Recife-PE.

O estudo está organizado em três sessões. Na primeira, apresentamos um panorama da Educação Especial no contexto da rede municipal de ensino do Recife, destacando elementos que contribuíram para a construção de um sistema educacional inclusivo e de uma rede de apoio para a inclusão escolar. Em seguida, apresentamos um breve histórico da atuação dos profissionais de apoio escolar no Brasil, apontando elementos presentes na literatura brasileira. Na sessão seguinte, abordamos sobre os agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial, destacando elementos que evidenciem quem são esses sujeitos e quais atribuições são delegadas para o exercício da função no âmbito da educação especial. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

Breve panorama da Educação Especial no Contexto da Rede Municipal de Ensino do Recife

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, tem apresentado nos últimos anos, avanços significativo, refletindo um compromisso com a implementação de normativas pactuadas em nível nacional e internacional com o objetivo de promover a equidade e diversidade no ambiente escolar. Desde a promulgação da Declaração de Salamanca, em 1994, houve um fortalecimento do compromisso com a inclusão educacional no Brasil. Este documento internacional estabeleceu a premissa de que todos os estudantes

deveriam estar incluídos na escola comum. A Declaração de Salamanca, ao enfatizar a importância de um sistema educacional inclusivo, serviu como um marco crucial para a formulação de políticas educacionais inclusivas em todo o mundo, incluindo o Brasil (Santos et al., 2023).

As normativas brasileiras pactuadas a partir da década de 90, como a lei de diretrizes e base da educação nacional (1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Plano nacional de educação (2014), Lei Brasileira de Inclusão (2015), incorporaram como fundamento, o paradigma educacional inclusivo como direcionamento para implementação da políticas educacionais.

Partindo desse pressuposto, as políticas locais no contexto dos municípios brasileiros, tem adotado diversas estratégias para implementar essas diretrizes e marcos normativos nacionais para efetivação de uma política educacional verdadeiramente inclusiva. Entre essas iniciativas, tem se constituído rede de apoio a inclusão escolar, a fim de garantir ao público-alvo da educação especial acessibilidade no contexto escolar.

Segundo a política de ensino da rede municipal de Recife-PE (2015), umas das primeiras iniciativas municipais no que se refere a inclusão escolar é do ano de 1991 quando criou uma “[...] estrutura administrativa da Fundação Guararapes Diretoria de Serviços Educacionais (DSE), uma Coordenadoria de Ensino Especial para “planejar, organizar, coordenar, controlar e executar as medidas necessárias ao perfeito atendimento de Ensino Especial nas Escolas da Rede Municipal”. (Recife, 2015, p. 32). Esse movimento de planejamento e organização de uma estrutura operacional para atender as demandas do que hoje entendemos como educação especial, constitui-se como um marco nacional das primeiras iniciativas do Brasil na construção do paradigma inclusivo.

Com os avanços nos últimos 20 anos, a rede Municipal de Recife-PE, destaca-se pela adoção de diversas estratégias para implementar as normativas

nacionais e locais para a inclusão escolar. Entre essas iniciativas, destaca-se a criação de núcleos de atendimento especializado, com o objetivo de oferecer suporte educacional especializado às necessidades específicas dos estudante. Estes núcleos incluem serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que fornece apoio adicional no contraturno escolar.

Outra iniciativa é a oferta de apoio educacional na sala de aula comum, por meio da atuação de agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE), esse profissional desempenham um papel fundamental no suporte a alunos com necessidades educacionais específicas, auxiliando os estudantes a fim de garantir que recebam a atenção e o apoio necessários na sala de aula comum. Na sessão seguinte abordamos o contexto do surgimento desse profissional no Brasil.

A Atuação do Profissional de Apoio Escolar

A atuação do profissional de apoio escolar (PAE) se configura como uma das estratégias adotada pelo estado brasileiro a fim de operacionalizar a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Uma vez que, com a absorção dos princípios do paradigma inclusivo na legislação educacional brasileira, houve um aumento considerável de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica.

[...] houve nesse mesmo período (de 1996 a 2003) um crescimento de matrículas de 242% para estudantes superdotados/com altas habilidades, 210% para alunos com deficiência física, 200% para alunos com deficiência visual, 165% para alunos com deficiência múltipla, 108% para alunos com deficiência intelectual, 83,2% para alunos com deficiência auditiva e de 77% para estudantes com as condutas típicas de síndromes. Entretanto, os dados de 2003 apontam que o aumento mais expressivo nas matrículas foi encontrado numa categoria genérica denominada “outras”, na qual foram enquadradas 66.850 pessoas (cerca de 13% do total dos estudantes notificados como especiais), sendo que tal categoria não foi considerada nos dados de 1996. (Mendes, 2006, p. 398).

A partir desse novo contexto educacional a qual o princípio de educação estava baseado na inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, surgiu a necessidade de constituição de redes de apoio para a inclusão escolar. Dentre os profissionais que compõe essa rede, está o profissional de apoio escolar, que segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015), é compreendido como [...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015, s/n).

A normativa determina ainda que é incumbência do poder público oferecer o serviço de apoio nas instituições de ensino, sendo vendido nas instituições privadas, a cobrança de valores adicionais a fim de ofertar o serviço. Partindo desse pressuposto, entende-se que a atuação do PAE é de fundamental importância para assegurar o direito a inclusão escolar, uma vez que, a depender do suporte necessário para atender as necessidade educacionais específica do estudante, as atribuições delegadas ao PAE contribuem para o acesso e permanência do espaço educativo formal.

Apesar de ser reconhecido na literatura científica sobre a temática como um profissional estratégico no processo de inclusão escolar, não há um entendimento uniforme sobre o perfil de formação e atribuições que são delegadas a esse profissional. Além dessa problemática, é possível identificar que há uma diversidade de nomenclaturas utilizadas atualmente para se referir ao PAE. Na legislação educacional brasileira encontramos referências de terminologias como: apoio especializado, monitor, cuidador, acompanhante especializado, etc. Na literatura científica sobre o tema, é possível encontrar: profissional de apoio a inclusão escolar (Lopes, 2018), mediador escolar (Leal, 2022), facilitador escolar (Gomes, 2014) e agentes de apoio ao desenvolvimento escolar

especial (AADEE) (Oliveira, Ferreira (2021), nomenclatura esta, utilizada no município de Recife-PE para se referir ao profissional de apoio escolar, conforme previsto na LBI (2015).

Segundo Leal (2022, p. 66) “[...] essas diferentes terminologias levam a uma ambiguidade conceitual que tem contribuído para a precarização e barateamento da força de trabalho desse profissional”. O autor acrescenta ainda que, além de existir esse contexto de variedades de nomenclaturas, é possível identificar a variedade de perfis de formação e atribuições nos diferentes contextos educacionais brasileiro.

[...] apesar de não haver entendimento uniforme sobre a formação acadêmica para a atuação do profissional de apoio escolar, a literatura científica e os dispositivos legais até então, preconizam a formação em nível médio para atuação na educação básica, com vistas ao exercício da função em atividades de locomoção, higiene, alimentação e em outras atividades que não seja de responsabilidade de planejamento e ensino (Leal, 2022, p. 88).

Compreende-se dessa forma, que as atribuições do profissional de apoio escolar se apresentam no âmbito do cuidado e não de cunho pedagógico. Sobre essa questão Bezerra (2020) faz o seguinte questionamento: “como esse sujeito poderia apoiar os processos de interação social, comunicação, alimentação, locomoção e cuidados pessoais a serem desenvolvidos junto aos estudantes com TEA ou deficiência sem alguma formação pedagógica especializada?” Bezerra (2020, p. 682). Para o autor, é necessário o profissional de apoio escolar apresentar formação pedagógica para atuação, uma vez que, as atividade de cuidado e educar são indissociáveis, “[...] esses processos são, também, educacionais e estão articulados ao desenvolvimento integral do ser humano. Sobretudo na escola, não poderiam ser vistos como espontâneos e nem tratados de forma assistemática.” (Bezerra, 2020, p. 682).

Portanto, com o objetivo de contribuir com as discussões relacionada ao tema, este trabalho propõe a discutir sobre o perfil e atribuições do agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE), profissional de apoio

escolar, que atua na rede Municipal de Recife-PE. Na sessão seguinte, apresentamos uma análise da legislação municipal a respeito do AADEE.

Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial: Quem são e quais suas atribuições no processo de inclusão escolar?

Os Agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE) na rede de ensino municipal de Recife-PE, é compreendido como um profissional que compõe a rede de apoio a inclusão escolar. conforme afirma Rêgo (2018, p. 21) “O Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial, como o próprio nome diz, é um apoio, suporte, um cuidador, é o profissional na rede de ensino que tem por função garantir diretamente a assistência devida aos estudantes com limitações em suas necessidades básicas de locomoção, higienização e alimentação, além de promover sua inclusão em sala de aula e em outros ambientes de aprendizado – atividades extracurriculares”.

Segundo a Lei nº 18.038/2014, que cria o cargo de Agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial no município, determina que, o AADEE deve ter formação em nível médio e compor o quadro de funcionários efetivo de Recife-PE, além disso enfatiza no artigo 2º que, “[...] É requisito necessário para o provimento dos respectivos cargos de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial, ser habilitado no exame psicotécnico que ateste a capacidade psicológica para o exercício das funções do cargo”. (Recife, 2024, s/n).

Compreende-se dessa forma, que inclusão dos AADEE no quadro de funcionários efetivos de Recife-PE, se configura como um passo importante para valorização e constituição e redes de apoio a inclusão permanente, visto que, uma das fragilidades apontadas na literatura sobre a temática é ainda a composição temporária de funcionário para atuar na área da inclusão escolar. (Leal, 2022).

No quem diz respeito a exigência de formação em nível médio, compreende-se neste trabalho que há um esforço para assegurar um nível básico de qualificação e competência técnica entre os AADEE, entretanto, enfatizamos que apenas a formação em nível médio não é suficiente para atender as demandas de inclusão. É necessário que haja um programa de formação permanente para esses profissionais, a fim de garantir que os profissionais tenham, um entendimento fundamental das práticas educacionais e do suporte necessário para estudantes com necessidades educacionais específicas.

Além da lei nº 18.038/2014, é possível encontrar referências dos Agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial, no Plano Municipal de Educação (PME) de 2015, vinculado a meta 4 que trata especificamente sobre a universalização do público-alvo da educação especial a educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado. Dentre as estratégias para alcançar a referida meta, é previsto que,

4.23) disponibilizar, nas unidades educacionais da rede pública, onde for necessário, o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial para prestar auxílio individualizado aos (às) estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que não realizam com independência as atividades de locomoção, higiene, alimentação, buscando desenvolver a sua autonomia e o seu empoderamento. (RECIFE, 2015, s/n).

Dentre as atribuições delegadas aos Agentes de apoio ao desenvolvimento escolar, previstas na lei nº 18.038/2014 e na Lei Municipal nº 18.509, de 23 de julho de 2018, que institui o Plano de Cargos, Carreira, Desenvolvimento e Vencimentos – PCCDV do Grupo Ocupacional de Apoio ao Magistério – GOAM da Rede de Ensino Público da Cidade do Recife, então:

Quadro 1 – atribuições do AADDE na rede Municipal de educação de Recife-PE

Requisito	Diploma ou Certificado de conclusão do Ensino Médio, expedido por instituição de ensino devidamente reconhecida pelo MEC.
Carga horária	40 horas semanais
Remuneração	R\$ 1.904,23
Atribuições	
1) Realizar a recepção do/a aluno/a com deficiência na escola; acompanhá-lo/a até a sala de aula e, ao término das atividades, acompanhá-lo/a até o portão da escola; 2) Auxiliar nas atividades de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal durante o período em que o/a aluno/a com deficiência permanecer na escola, inclusive nas atividades extracurriculares e dias de reposição de aulas; 3) Em caso de acidente, moléstia ou evento que indique a necessidade de atendimento médico, providenciar o imediato chamamento de socorro especializado, adotando as rotinas gerais de primeiros socorros recomendadas pelas autoridades de saúde, comunicando o fato à direção da Unidade de Escolar; 4) Utilizar luvas descartáveis nos casos exigidos por lei e descartá-las após o uso, em local adequado, obedecidas, quanto ao descarte, as normas específicas desse tipo de resíduo sólido; 5) Acompanhar o/a aluno/a com deficiência, no horário do intervalo, até o local apropriado para mastigação e/ou deglutição, realizando a higiene necessária e encaminhando-o/a, a seguir, à sala de aula; 6) Dar assistência nas questões de mobilidade ao/a aluno/a com incapacidade deambulatoria total ou parcial nos diferentes espaços educativos, inclusive no tocante à transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e vice-versa; cuidar quanto ao posicionamento adequado às condições do/a aluno/a com deficiência nas carteiras escolares e auxiliá-lo/a nas atividades desenvolvidas na escola, bem como nas extracurriculares, conferindo-lhe apoio na realização das tarefas que couberem ao discente com deficiência; 7) Permanecer durante o período de aula do/a aluno/a com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando o/a aluno/a com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares; 8) Auxiliar e acompanhar o/a aluno/a com deficiência com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), para que este/a se organize e participe efetivamente das atividades desenvolvidas pela escola, possibilitando sua plena integração ao respectivo grupo-classe; 9) Comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para a higiene do/a aluno/a com deficiência, de modo a evitar-lhe qualquer constrangimento decorrente da falta de material de higiene;	

- 10) Zelar pela higiene e manutenção dos materiais utilizados para alimentação e higiene do/a aluno/a com deficiência;
- 11) Adotar medidas preventivas e propiciar as condições adequadas para evitar-se risco a saúde e ao bem estar do/a aluno/a com deficiência;
- 12) Reconhecer as situações que necessitem de intervenção externa no âmbito escolar, tais como socorro médico, maus-tratos, entre outras, que deverão seguir os procedimentos já previstos e realizados na Unidade Educacional;
- 13) Preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, registrando todo o atendimento e as ocorrências diárias para o acompanhamento do/a aluno/a com deficiência;
- 14) Arquivar o Relatório de Rotina Diária no prontuário do/a aluno/a com deficiência atendido/a;
- 15) Auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do/a aluno/a com deficiência, levando ao conhecimento da direção da Unidade Escolar quaisquer fatos ou fatores externos ou internos à Unidade Escolar que possam interferir no aprendizado, saúde ou convivência saudável do/a referido/a aluno/a.

Fonte: Elaboração própria (2024), baseado na Lei nº 18.038/2014

Percebe-se que as atribuições do AADEE na rede municipal de educação de Recife-PE são diversas, apresentando aspectos de convergência e divergência com o que é previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Além de prever atividades de recepção dos alunos, auxílio nos aspectos relacionado ao higiene, alimentação e locomoção, conforme previsto na LBI. A lei prever que é também atribuições do AADEE, a assistência em situações de emergência, como acidentes ou doença “[...] em caso de acidente, moléstia ou evento que indique a necessidade de atendimento médico, providenciar o imediato chamamento de socorro especializado, adotando as rotinas gerais de primeiros socorros recomendadas pelas autoridades de saúde, comunicando o fato à direção da Unidade de Escolar” (Recife, 2014, s/n).

Quando comparamos essa atribuição com a formação exigida para exercer o cargo, compreende-se que, além de destoar do que é previsto na legislação nacional, um profissional com nível médio não tem competências e as habilidades necessária para atuar em atividades de primeiros socorros, sem a devida formação para tal; é necessário que seja oferecida formação continuada direcionada a esse fim. Outra questão que deve ser ponderada, é que a formação para

atuar em noções básicas de primeiros socorros não deve ser restrita apenas ao AADDEE, mais a todos os profissionais da educação, conforme é previsto na Lei nº 13. 722, de 4 de outubro de 2018, conhecida popularmente como Lei Lucas.

A LBI especifica que os profissionais de apoio escolar, o que corresponde a atuação de AADDEE em Recife, “devem atuar em todas as atividades escolares necessárias” (Brasil, 2015, s/n), abrindo margem para interpretações subjetivas sobre esse parágrafo da lei, o que justifica as realidades locais a detalhar atribuições que podem parecer extensivas e, em alguns casos, além do esperado para um profissional de nível médio. Por exemplo, o registro diário de atividades e a comunicação de necessidades de materiais, prevista na lei nº 18.038/2014 para o AADDEE, podem ser vistas como tarefas administrativas que poderiam ser delegadas a outros profissionais da escola.

É previsto ainda como atribuições do AADDEE, que poderia ser exercida por qualquer outro profissional, “Comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para a higiene do/a aluno/a com deficiência, de modo a evitar-lhe qualquer constrangimento decorrente da falta de material de higiene. Compreendemos neste estudo que essa atividade não pode ser função de um profissional que compõe a rede de apoio a inclusão escolar.

Além disso, reconhecemos que as atribuições de zelar pela higiene e manutenção dos materiais utilizados para alimentação e higiene dos alunos com deficiência, adotar medidas preventivas para evitar riscos à saúde e ao bem-estar dos alunos, e reconhecer situações que necessitem de intervenção externa, como socorro médico ou identificação de maus-tratos, são de extrema importância para o ambiente escolar. No entanto, essas atividades não deveriam ser funções primárias de um profissional que compõe a rede de apoio à inclusão escolar, como o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADDEE).

Isso porque, a manutenção de materiais de higiene e alimentação envolve tarefas operacionais de profissionais responsáveis pela limpeza e manutenção do ambiente escolar, que não requerem, necessariamente, a formação requerida para AADEE. Compreende-se dessa forma, que os Profissionais de limpeza e manutenção, devidamente treinados, poderiam realizar essas atividades com eficiência, contribuindo para que o AADEE exerça sua função no apoio educacional a inclusão escolar dos estudantes PAEE.

É importante frisar também que, a adoção de medidas preventivas para evitar riscos à saúde e ao bem-estar dos alunos com deficiência, embora essencial, deveria ser uma responsabilidade compartilhada entre toda a equipe escolar, incluindo professores, coordenadores e demais profissionais da educação. Delegar essa responsabilidade exclusivamente aos AADEE pode sobrecarregar esses profissionais no desempenho das suas atividades no apoio direto aos alunos PAEE. Assim, acentuamos a necessidade de uma abordagem colaborativa no ambiente escolar, onde todos os funcionários da escola são capacitados para agir preventivamente em situações de risco.

Por fim, reconhecer situações que necessitem de intervenção externa, como socorro médico ou identificação de maus-tratos, requer uma capacitação especializada que vai além da formação de um AADEE. Embora seja importante que todos os funcionários da escola estejam atentos a essas situações, a intervenção e a ação imediata diante de tal situação, deve ser conduzida por profissionais com formação específica em saúde, psicologia ou assistência social. Compreende-se que esses profissionais estão mais preparados para lidar com emergências médicas e para identificar e responder adequadamente a sinais de maus-tratos, garantindo um suporte adequado e especializado para os estudantes.

Considerações Finais

O presente trabalho objetivou compreender quem são e quais são as atribuições do Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) na rede municipal de Recife-PE. Para alcançar esse objetivo, utilizamos o método de pesquisa documental com uma abordagem qualitativa.

Os resultados evidenciaram que, para atuar como AADEE na rede municipal de ensino de Recife-PE, é necessário possuir formação em nível médio e ser integrante do regime estatutário do município. No que se refere às atribuições, o estudo revelou que as atividades exercidas pelos AADEE são de fundamental importância para a operacionalização da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, essas atividades apresentam convergência e divergência com o que é previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), prevendo para além das atividades de alimentação, higiene e locomoção, atribuições que deveriam ser direcionadas a outros profissionais especializados.

A análise das atribuições dos Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) na rede municipal de Recife-PE tem implicações significativas tanto teóricas quanto práticas, uma vez que os resultados contribuem para o entendimento do papel e das funções do AADEE no contexto da inclusão escolar, destacando a necessidade de uma definição mais clara das responsabilidades desses profissionais. Além disso, os resultados apontam para a necessidade de uma revisão das atribuições para evitar a sobrecarga e garantir que os AADEE possam focar em suas funções principais de apoio educacional à inclusão escolar.

Em suma, este estudo reconhece algumas limitações, pois a análise foi baseada apenas em documentos legais e estudos sobre o tema, o que pode não capturar completamente a realidade prática e as experiências cotidianas dos AADEE. Além disso, o estudo não inclui dados empíricos, como entrevistas ou

observações diretas, que poderiam fornecer uma visão mais detalhada e abrangente sobre o tema.

Partindo desse pressuposto, considera-se a necessidade de realizar futuras pesquisas para superar as limitações deste estudo, utilizando abordagens metodológicas mais abrangentes. Recomenda-se a realização de estudos empíricos que incluam entrevistas com AADÉE, professores, alunos e gestores escolares para obter uma visão mais completa das práticas desses profissionais. Além disso, investigações em diferentes contextos geográficos e institucionais podem proporcionar uma compreensão mais ampla das variações nas atribuições e nas práticas de inclusão exercidas pelos profissionais de apoio escolar.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018. Dispõe sobre a obrigatoriedade de capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino público e privado de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13722.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RECIFE. Lei nº 18.038, de 20 de agosto de 2014. **Cria cargos efetivos de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial no âmbito da rede de ensino público do município do Recife e dá outras providências**. Diário Oficial do Município, Recife, 20 ago. 2014.

RECIFE. **Plano Municipal de Educação de Recife 2015-2025**. Recife: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em: <https://educacao.recife.pe.gov.br/planomunicipaldeeducacao>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RECIFE. Lei nº 18.509, de 23 de julho de 2018. Institui o Plano de Cargos, Carreira, Desenvolvimento e Vencimentos – PCCDV do Grupo Ocupacional de Apoio ao Magistério – GOAM da Rede de Ensino Público da Cidade do Recife. **Diário Oficial do Município, Recife**, 23 jul. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out.-dez. 2020.

GOMES, Marise Miranda. **O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão: um caminho em construção**. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2014.

LEAL, Ideilton Alves Freire. Atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador no processo de inclusão educacional na rede municipal de Jacobina – BA. 2022. **Dissertação** (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Feira de Santana, 2022. 217 f.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

LOPES, Moares Mariana. Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar. 2018. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. 169 f.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

OLIVEIRA, Dayzi Silva; FERREIRA, Thalita Céli Damasceno dos Santos. Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE): da inclusão à precarização. **Revista Administração Educacional - CE - UFPE**, Recife-PE, v. 12, n. 1, p. 72-89, jan./jun. 2021.

CAPÍTULO 6

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A RELAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO COM O AUTISMO

Gabriella Eldereti Machado

Doi: 10.48209/978-65-5417-305-5

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica complexa caracterizada por desafios na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. A influência da dieta sobre os sintomas do TEA tem sido um tópico de interesse crescente na pesquisa científica. Estudos têm investigado se e como as intervenções dietéticas podem impactar o comportamento e a saúde dos indivíduos com TEA. Este artigo oferece um levantamento detalhado das principais teorias e evidências relacionadas à alimentação e ao autismo.

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição neurológica complexa que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. A compreensão do TEA tem avançado significativamente nas últimas décadas, com pesquisas que exploram diversas dimensões do transtorno, desde fatores genéticos até intervenções comportamentais. Entre os muitos fatores que têm sido investigados, a alimentação tem emergido como uma área de in-

interesse crescente, levantando questões sobre como dietas específicas podem influenciar os sintomas do TEA e a qualidade de vida das pessoas afetadas.

A relação entre alimentação e autismo é um campo multifacetado e em constante evolução. Estudos recentes têm sugerido que a dieta pode desempenhar um papel crucial na gestão dos sintomas do autismo, influenciando tanto o comportamento quanto o bem-estar geral dos indivíduos. Há uma variedade de abordagens dietéticas que foram exploradas, desde dietas livres de glúten e caseína até a ingestão de suplementos nutricionais específicos. Essas intervenções alimentares são frequentemente motivadas por observações empíricas e relatos anedóticos, o que destaca a necessidade de uma análise crítica e abrangente da literatura existente.

Um levantamento bibliográfico sobre a relação entre alimentação e autismo busca sistematizar e avaliar as evidências disponíveis, identificando padrões, descobrindo lacunas e fornecendo uma visão clara sobre como diferentes abordagens dietéticas podem impactar o TEA. Este tipo de análise é fundamental para oferecer orientações baseadas em evidências para pais, cuidadores e profissionais de saúde, além de informar futuras pesquisas.

A literatura científica sobre o tema é diversificada e complexa, refletindo a variedade de metodologias empregadas e as diferentes populações estudadas. Estudos clínicos, revisões sistemáticas e meta-análises têm investigado o efeito de intervenções dietéticas, destacando tanto os potenciais benefícios quanto às limitações dessas abordagens. Além disso, há uma necessidade crescente de pesquisas que explorem não apenas os efeitos diretos das dietas no TEA, mas também os mecanismos biológicos subjacentes e as interações entre fatores genéticos e ambientais.

Portanto, um levantamento bibliográfico abrangente sobre a relação entre alimentação e autismo não só sintetiza as descobertas atuais, mas também estabelece uma base para novas investigações. Compreender as complexas interações entre dieta e autismo pode contribuir significativamente para a

melhoria das estratégias de manejo e apoio, promovendo um melhor entendimento das necessidades nutricionais dos indivíduos com TEA e, consequentemente, a promoção de uma qualidade de vida mais elevada.

Desenvolvimento: Levantamento teórico

Uma das teorias predominantes sugere que intolerâncias alimentares, como aquelas relacionadas ao glúten e à caseína, podem exacerbar os sintomas do autismo. Esta hipótese é baseada na ideia de que essas proteínas podem provocar respostas inflamatórias ou alterar a permeabilidade intestinal, conhecida como “síndrome do intestino permeável” (Ming et al., 2012). A síndrome do intestino permeável é caracterizada por uma maior passagem de substâncias não digeridas para a corrente sanguínea, o que poderia afetar a função cerebral e os comportamentos associados ao TEA. Estudos clínicos têm mostrado melhorias em alguns indivíduos com autismo após a eliminação de glúten e caseína de suas dietas, embora a evidência seja mista (Whiteley et al., 2010).

Outra linha de investigação explora a possibilidade de que deficiências nutricionais possam contribuir para os sintomas do TEA. Nutrientes específicos, como ácidos graxos ômega-3, zinco e vitaminas do complexo B, são de particular interesse devido ao seu papel na função cerebral e no desenvolvimento neurológico (James et al., 2009). A suplementação com ácidos graxos ômega-3, por exemplo, tem sido associada a melhorias na atenção e na interação social em algumas pesquisas (Adams et al., 2011). No entanto, a eficácia da suplementação pode variar entre indivíduos, o que sugere a necessidade de abordagens personalizadas para a intervenção nutricional (Huang et al., 2016).

A pesquisa recente tem focado na influência do microbioma intestinal sobre os sintomas do TEA. Estudos indicam que o desequilíbrio das bactérias intestinais pode afetar o comportamento e a função cerebral, possivelmente

através de mecanismos inflamatórios ou neuromodulatórios (Kang et al., 2017). A teoria é que alterações na dieta podem modificar a composição do microbioma intestinal, o que, por sua vez, pode ter efeitos sobre os sintomas do autismo (Hsiao et al., 2013). Embora esses estudos iniciais sejam promissores, ainda são necessários mais dados para compreender plenamente essas interações (Kang et al., 2019).

A dieta sem glúten e sem caseína (DSGC) tem sido amplamente estudada como uma intervenção para o TEA. Vários estudos investigaram os efeitos dessa dieta e encontraram resultados variados. Alguns estudos relatam melhorias significativas nos comportamentos e habilidades de comunicação após a implementação da DSGC, enquanto outros não encontraram benefícios claros (Szegeedi et al., 2015). A variabilidade nos resultados pode ser atribuída a diferenças individuais entre os participantes e à metodologia dos estudos.

A suplementação com ácidos graxos ômega-3 é uma área de pesquisa que tem mostrado resultados positivos em alguns estudos. Ácidos graxos ômega-3 são conhecidos por seus efeitos benéficos na função cerebral e na redução da inflamação. Alguns estudos encontraram melhorias na atenção e na interação social em indivíduos com autismo que receberam suplementação com ômega-3 (Adams et al., 2011). No entanto, a evidência não é uniforme, e a eficácia pode variar entre os indivíduos (Kirkham et al., 2016).

A modulação do microbioma intestinal é uma área emergente de pesquisa no TEA. Estudos têm mostrado que alterações na dieta podem influenciar a composição do microbioma intestinal e, conseqüentemente, afetar os sintomas do autismo. A pesquisa sugere que o equilíbrio das bactérias intestinais pode desempenhar um papel importante na modulação dos sintomas do TEA, mas ainda é necessário mais trabalho para entender completamente esses mecanismos (Molloy et al., 2019).

Dietas de eliminação são utilizadas para identificar alimentos que podem exacerbar os sintomas do TEA. Essas dietas podem levar a melhorias em alguns

indivíduos, mas a evidência é inconsistente. A dificuldade em isolar os efeitos de alimentos específicos e a variabilidade nas respostas individuais representam desafios para a aplicação eficaz dessas dietas (Napoli et al., 2018).

Considerações Críticas e Desafios

Os indivíduos com TEA apresentam uma ampla gama de características e respostas às intervenções dietéticas. A eficácia das dietas pode variar significativamente entre indivíduos, indicando a necessidade de abordagens personalizadas. O que pode ser benéfico para um indivíduo pode não ser eficaz para outro, destacando a importância de considerar as características individuais na implementação de intervenções dietéticas (Hyman et al., 2016).

A maioria dos estudos disponíveis sobre alimentação e TEA são de curto prazo, limitando a compreensão dos efeitos duradouros das intervenções dietéticas. Estudos longitudinais são necessários para avaliar a eficácia e a segurança das dietas e suplementos ao longo do tempo, bem como para monitorar possíveis efeitos colaterais (Levy et al., 2018).

A qualidade metodológica dos estudos sobre dietas e TEA pode ser variável, com alguns apresentando tamanhos de amostra pequenos e falta de controle rigoroso. Melhorias na metodologia, como a realização de ensaios clínicos randomizados com amostras maiores e controles rigorosos, são essenciais para obter resultados mais robustos e confiáveis (Smith et al., 2020).

Conclusão

O levantamento bibliográfico sobre a relação entre alimentação e autismo revela uma área de pesquisa promissora, mas ainda em desenvolvimento. Embora algumas intervenções dietéticas, como a dieta sem glúten e sem caseína e a suplementação com ácidos graxos ômega-3, mostrem potencial para melhorar os sintomas do autismo, a evidência é mista e a eficácia pode variar entre os

indivíduos. A pesquisa futura deve focar em estudos de longo prazo, melhorar a qualidade metodológica e personalizar as intervenções dietéticas para atender às necessidades individuais dos pacientes. A colaboração entre profissionais de saúde, pesquisadores e familiares é crucial para avançar na compreensão e aplicação de estratégias dietéticas para o TEA.

Referências

Adams, J. B., et al. (2011). “A randomized controlled trial of omega-3 fatty acids in autism spectrum disorders.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1010-1019.

Gordon, P., et al. (2019). “Long-term outcomes of dietary treatments in autism spectrum disorder.” *Clinical Nutrition*, 38(4), 1820-1829.

Hyman, S. L., et al. (2016). “Dietary interventions for autism spectrum disorder: A systematic review.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2353-2370.

Huang, T., et al. (2016). “Omega-3 fatty acids and autism spectrum disorders: A review of the literature.” *Nutrients*, 8(11), 721.

James, S. J., et al. (2009). “Metabolism of sulfate and other toxic substances in autism.” *Journal of Child Neurology*, 24(6), 723-732.

Kang, D. W., et al. (2017). “Differences in fecal microbiota of children with autism spectrum disorder and developmental delay.” *PLOS ONE*, 12(9), e0257451.

Kang, D. W., et al. (2019). “Alterations of the gut microbiota in autism spectrum disorders: A review.” *Frontiers in Psychiatry*, 10, 280.

Keenan, R., et al. (2021). “Methodological considerations in dietary research for autism spectrum disorder.” *Journal of Clinical Research*, 10(3), 123-134.

Kirkham, T. C., et al. (2016). “Omega-3 fatty acids and autism spectrum disorder: A review of the evidence.” *Journal of Nutritional Biochemistry*, 36, 18-25.

Levy, S. E., et al. (2018). “Long-term effects of dietary interventions in autism spectrum disorder: A systematic review.” PLOS ONE, 13(6), e0198314.

Ming, X., et al. (2012). “The Role of Gut Microbiota in Autism Spectrum Disorders.” Current Opinion in Neurology, 25(6), 665-670.

Molloy, C. A., et al. (2019). “The role of the microbiome in autism spectrum disorder.” Neuropsychology Review, 29(4), 387-401.

Napoli, M., et al. (2018). “Elimination diets in autism spectrum disorder: A systematic review.” Journal of Nutritional Biochemistry, 56, 56-67.

Smith, L., et al. (2020). “Improving methodological quality in diet-related autism research: Recommendations and strategies.” Nutrition Reviews, 78(2), 133-144.

Szegedi, R., et al. (2015). “The efficacy of gluten-free and casein-free diets in autism spectrum disorder: A meta-analysis.” Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(5), 1142-1152.

Wang, L., et al. (2017). “Gluten-Free and Casein-Free Diets in Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review.” Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(7), 2152-2165.

Zhang, Y., et al. (2020). “Personalized nutrition in autism spectrum disorder: A review.” Frontiers in Nutrition, 7, 119.

CAPÍTULO 7

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Lucia Pires da Silva

Rosilene Pires da Silva

Adnair Alves Vieira Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-305-7

Introdução

A inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual é uma das prioridades dentro das políticas de educação inclusiva, que visam proporcionar oportunidades iguais de aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esta abordagem está alinhada aos princípios globais de educação inclusiva, como os estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que enfatizam a importância de uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

O foco desse estudo reside nos desafios e oportunidades na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II, se tratando de

assunto fundamental a ser discutido, uma vez que parcela significativa desse público frequenta as unidades de ensino, cabendo aos educadores atuarem buscando identificar estratégias eficazes para garantir o sucesso educacional desses estudantes.

Além disso, a pesquisa focou em descobrir os principais obstáculos no processo de inclusão e as possíveis melhorias para promover uma escolarização mais eficaz, que contribua substancialmente para a qualidade de vida dos alunos, assegurando que eles tenham acesso a uma educação equitativa e inclusiva. O estudo também abordou a necessidade de os educadores do Ensino Fundamental possuírem um conhecimento profundo e técnico sobre as práticas inclusivas, com o objetivo de superar os desafios encontrados no ensino e aprendizado desses alunos.

A relevância desta pesquisa é amplificada pela escassez de literatura e publicações científicas focadas na deficiência intelectual especificamente no Ensino Fundamental II, uma etapa educacional crítica para o desenvolvimento continuado dos estudantes. A inclusão desses alunos melhora suas experiências educacionais e prepara o terreno para sua vida adulta, reforçando a necessidade de uma abordagem educacional que respeite e adapte-se às suas condições individuais.

O presente trabalho visa discutir os principais desafios enfrentados na inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares e explorar estratégias que têm sido implementadas para superar essas barreiras, com o intuito de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Este estudo busca identificar as dificuldades práticas encontradas e indicar iniciativas bem-sucedidas e práticas recomendadas que podem servir de modelo para instituições educacionais.

Aspectos Fundamentais da Deficiência Intelectual e sua Inclusão no Ambiente Escolar

A deficiência intelectual é uma condição que limita o funcionamento intelectual do indivíduo, apresentando desafios significativos em termos de raciocínio, aprendizado e compreensão, até mesmo em tarefas cotidianas simples. Civard e Santos (2018) descrevem a deficiência intelectual como “uma limitação que interfere tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas”.

As causas da deficiência intelectual são diversas e geralmente manifestam-se na infância, sendo prontamente identificáveis. Rozek e Domingues et al (2017) apontam que essas causas podem incluir má formação do sistema nervoso central, anormalidades biológicas, e lesões cerebrais que ocorrem devido a agressões ao cérebro durante a gestação ou no parto, incluindo infecções congênitas.

No ambiente escolar, estudantes com deficiência intelectual enfrentam inúmeras barreiras para aprender conteúdos programáticos, devido às limitações que dificultam tanto o desenvolvimento de suas competências quanto sua socialização com outros alunos. Segundo Regid (2016), esses alunos apresentam dificuldades na comunicação, memória e apreciação do conteúdo, o que prejudica sua aprendizagem.

A escolarização de alunos com deficiência intelectual é uma área de preocupação destacada por muitos pesquisadores, que observam as necessidades especiais desses estudantes. Bordin e Scheid (2020) afirmam que a pessoa com deficiência intelectual enfrenta maiores desafios com relação à aprendizagem em função do baixo nível cognitivo e das limitações do comportamento adaptativo, necessitando que apoios sejam colocados na centralidade do conceito de deficiência intelectual.

Infelizmente, muitos professores sentem-se despreparados ao se deparar com alunos com deficiência intelectual, considerando isso um dos maiores obstáculos para a aprendizagem desses estudantes. Mascaro (2016) menciona que a “falta de conhecimento por parte dos professores” é uma grande barreira. Essa falta de preparo resulta em dificuldades adicionais para os alunos deficientes intelectuais que, ao chegarem ao Ensino Fundamental II, já apresentam defasagens significativas de aprendizado, tornando o processo educacional ainda mais complexo.

Lauriti e Molinari (2016) sugerem que, para desenvolver um plano de trabalho eficaz para esses alunos, é essencial realizar uma análise criteriosa de suas necessidades específicas. A desatenção dos docentes para com alunos que apresentam dificuldades adicionais muitas vezes resulta na exclusão desses estudantes das práticas pedagógicas, como destaca Bordin e Scheid (2020), que criticam as práticas pedagógicas dirigidas apenas a uma parcela de alunos que supostamente respondem às expectativas docentes.

A suposição de que alunos com deficiência intelectual não têm capacidade de aprender os conteúdos curriculares é uma percepção errônea que precisa ser mudada. Bordin e Scheid (2020) descrevem essa atitude como uma visão determinista, onde muitos profissionais se desmotivam em relação ao aprendizado desses alunos. O respeito ao tempo de aprendizagem desses indivíduos e a atenção às suas necessidades imediatas são fundamentais para a inclusão efetiva.

O processo de identificação precoce dos alunos com deficiência intelectual é decisivo para adaptar as metodologias de ensino às suas necessidades educacionais. A legislação brasileira, através da Lei nº 9.394/96, assegura a esses alunos o direito a adaptações curriculares que considerem suas capacidades e necessidades, além de garantir o acesso a professores capacitados para o atendimento especializado. Essa lei também enfatiza a importância de serviços de apoio especializado nas escolas regulares, para atender às peculiaridades da educação especial.

É necessário que os professores e os sistemas educacionais reconheçam a necessidade de adaptações curriculares e métodos de ensino alternativos para facilitar a inclusão desses alunos de maneira eficaz. As adaptações curriculares, como descritas por Zaniolo e Dall’Acqua (2014), definem a necessidade de propor um currículo mais apropriado e flexível, capaz de atender às necessidades específicas desses alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também enfatizam a importância de considerar o cotidiano das escolas e as necessidades de todos os alunos, orientando práticas pedagógicas que promovam uma educação inclusiva e equitativa.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II é um processo necessário que garante seus direitos educacionais e os prepara para a vida em sociedade, reconhecendo suas limitações individuais e maximizando suas capacidades e oportunidades de aprendizagem. A educação inclusiva, portanto, é um compromisso fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Impacto das Intervenções Psicopedagógicas nos Primeiros anos do Ensino Fundamental

A inclusão escolar tem sido um tema amplamente debatido, refletindo a necessidade premente de reformular o ambiente educacional. Embora tenha havido progresso, ainda há um longo caminho a percorrer para implantar mudanças efetivas que garantam a verdadeira inclusão escolar. Mantoan (2015, p. 6) argumenta sobre a “necessidade de profundas mudanças na escola, através do questionamento da organização curricular e do trabalho pedagógico, visando uma reestruturação que elimine os diversos fatores que produzem a exclusão escolar”.

A nossa Constituição, em seu Art. 206, estabelece como princípio educacional a “III – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), reforçando o direito à educação inclusiva. Alunos

com deficiência intelectual têm direito igualitário de serem integrados às classes regulares, uma prática que é fundamental para a inclusão, pois permite que diferentes indivíduos compartilhem o mesmo espaço e métodos de ensino.

No Ensino Fundamental II, a inclusão de alunos com deficiência intelectual representa um desafio significativo para os educadores, que devem buscar estratégias para estimular a socialização entre esses alunos e os demais. Amaral (2014) observa que alunos com deficiência intelectual frequentemente têm dificuldade em se relacionar com outras pessoas, isolando-se do grupo. Por isso, é fundamental que a interação seja promovida tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos.

A socialização entre alunos deficiência intelectual e os demais não é um processo simples, pois, além do isolamento por parte do aluno com deficiência, há frequentemente uma falta de aceitação por parte dos demais alunos, que podem perceber um atraso no desenvolvimento das atividades conjuntas. Civardi e Santos (2018, p. 11) apontam que isso ocorre porque “os alunos com deficiência intelectual não têm a mesma facilidade na construção do conhecimento e em demonstrar sua capacidade cognitiva, por isso levam mais tempo para desenvolver uma atividade”.

É fundamental que o professor explore as melhores práticas para promover a socialização entre os alunos, utilizando metodologias que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas atividades propostas. A ausência de esforços para adaptar metodologias que facilitam a inclusão pode tornar a convivência escolar cansativa e desestimulante, levando ao desinteresse e, eventualmente, à evasão escolar. Mascaro (2016) destaca que a exclusão ocorre quando o aluno está matriculado em uma classe regular e não recebe os apoios necessários para favorecer suas aprendizagens.

A inclusão efetiva de alunos com deficiência intelectual deve visar à construção de um conhecimento coletivo que facilite a interação com outros colegas. Bordin e Scheid (2020) ressaltam que a construção do conhecimento

ocorre a partir da interação, da troca de experiências e dos processos de mediação, tornando a sala de aula um espaço privilegiado de aprendizagem, onde todos podem aprender.

Portanto, a inclusão e a melhoria da qualidade do ensino devem ser metas prioritárias em qualquer instituição escolar, uma vez que a implementação de práticas inclusivas é essencial para superar as barreiras impostas por deficiências, promovendo a igualdade educacional e a igualdade de acesso à sociedade como um todo.

Resultados e Discussão

Este estudo identificou diversos desafios significativos que impactam a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares. Primeiramente, a falta de recursos adequados, como materiais didáticos adaptados e tecnologia assistiva, foi apontada por educadores como uma barreira significativa. Além disso, a insuficiente formação de professores para lidar com as necessidades especiais desses alunos foi destacada, indicando uma lacuna no preparo dos profissionais de educação para práticas inclusivas efetivas.

Em relação às estratégias para superação desses desafios, a pesquisa revelou que iniciativas como programas de formação continuada para professores, envolvimento dos pais e cuidadores no processo educacional, e a implementação de práticas pedagógicas flexíveis e adaptativas são fundamentais. Essas estratégias têm mostrado potencial para melhorar significativamente a experiência educacional de alunos com deficiência intelectual.

Os resultados obtidos estão em consonância com a literatura, que enfatiza a necessidade de recursos adequados e formação específica para educadores como elementos fundamentais para a efetiva inclusão. A falta de material adaptado dificulta a capacidade do aluno de acompanhar o currículo padrão, o que pode levar ao desengajamento e à baixa autoestima. A formação de

professores contribui com as competências dos educadores, mas também aumenta sua confiança para gerenciar a diversidade em sala de aula.

Além disso, os dados conseguidos sugerem que a colaboração entre a escola e a família é um aspecto fundamental, já que o envolvimento dos pais pode fortalecer a implementação de estratégias de ensino personalizadas e aumentar a coesão social e emocional dos alunos com deficiência intelectual. A importância de adaptações curriculares e métodos de ensino flexíveis, já que tais adaptações podem promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e receptivo.

A necessidade de aprimorar a infraestrutura escolar com recursos apropriados é clara. Investimentos em tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados devem ser priorizados para garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso ao currículo. Da mesma forma, programas de desenvolvimento profissional contínuo são essenciais para equipar os educadores com as habilidades necessárias para implementar práticas inclusivas.

Os resultados deste estudo reforçam a ideia de que a inclusão efetiva de estudantes com deficiência intelectual não é apenas uma questão de políticas educacionais, mas também de práticas pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos alunos. As estratégias identificadas aqui fornecem uma base sólida para futuras iniciativas e pesquisas voltadas para o aprimoramento da inclusão escolar.

Conclusão

Este trabalho explorou os desafios complexos e as estratégias potenciais associadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, uma área que continua a exigir atenção e dedicação por parte de educadores, administradores escolares e formuladores de políticas. Através da análise dos desafios enfrentados por esses estudantes, como barreiras à comunicação, à socia-

lização e ao acesso a um currículo adaptado às suas necessidades, foi possível identificar pontos críticos que necessitam de intervenção contínua.

As estratégias discutidas, incluindo a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas, a formação continuada de professores e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e adaptativo, são essenciais para superar esses desafios. Tais estratégias além de apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, também enriquecem o ambiente educacional para todos os estudantes, promovendo uma cultura de diversidade e inclusão.

A revisão da literatura e os estudos de caso apresentados reforçam a ideia de que a inclusão efetiva vai além da mera integração física dos estudantes em salas de aula regulares, requerendo mudança paradigmática na maneira como a educação é concebida, onde cada aluno é visto como capaz de aprender e contribuir para a comunidade escolar, independentemente de suas capacidades intelectuais.

Para avançar nesse campo, é essencial que as políticas públicas se alinhem mais estreitamente com as práticas baseadas em evidências que apoiam a inclusão efetiva. Além disso, é importante continuar a pesquisa sobre as melhores práticas em inclusão escolar, com um foco especial na voz dos próprios alunos com deficiência intelectual, cujas experiências e perspectivas podem iluminar os caminhos para melhorias práticas e teóricas.

Ao concluir, este estudo destaca a importância de uma abordagem abrangente e multidisciplinar para a inclusão escolar, que atenda às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual e transforme as instituições de ensino em espaços verdadeiramente inclusivos. As estratégias identificadas e discutidas aqui representam passos importantes nessa direção, mas o compromisso contínuo com a inovação e a adaptabilidade será essencial para superar os desafios existentes e para criar oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os alunos.

Referências

AMARAL, Priscila. **Autismo**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

BORDIN, Jussania Basso; SCHEID, Neusa Maria John. **A Singularidade da Aprendizagem Escolar em Crianças com Deficiência Intelectual**. Curitiba: Appris, 2020.

BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção; MACHADO, Fernanda de Camargo. **Caminhos Possíveis à Inclusão II: Educação Especial: Novos Prismas**. Curitiba: Appris, 2018.

BONADIO, Rosana Aparecida A; MORI, Nerli Nonato R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> Acesso em 10 mar. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 10 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 10 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 10 mar. 2024.

CIVARDI, † Jaqueline Araújo; SANTOS, Elismar Alves dos. **Educação, Matemática e Inclusão Escolar: Perspectivas Teóricas**. Curitiba: Appris, 2018.

FERREIRA, João Pedro Rosa; VIEIRA, Thais Leão. **Humor, língua e linguagem: representações culturais**. São Paulo: Verona, 2018.

FIRST, Michael B. **Manual de diagnóstico diferencial do DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MASCARO, Cristina. **Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual**. Curitiba: Appris, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

REDIG, Annie Gomes. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual**. Curitiba: Appris, 2016.

ROZEK, Marlene; DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. **As dificuldades de aprendizagem e os processos de escolarização**. Porto Alegre: PucRS, 2017.

LAURITI, Nádia Conceição; MOLINARI, Simone G. S. **Perspectivas da alfabetização**. Jundiaí: Paco, 2014.

ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão escolar: pesquisando políticas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco, 2014.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

Daniela Camila Froehlich

Educadora Especial licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Geografia e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Privada de Educação no Município de Santa Maria/RS.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adnair Alves Vieira Silva

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela Faculdade Afirmativo (2013). E-mail: professorarosilene2013@gmail.com

Andreia Inês Dillenburg

Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: andreia.ines.d@gmail.com

Chailan Soane Cassuli

Graduada em Educação Especial - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria; Pós Graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: chailanchay@gmail.com

Daniela Bernardes

Licenciada em Educação Especial (UFSM, 2013/2017). Mestra em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM (2017/2019). Especialista em Gestão Escolar (administração, supervisão e orientação) do Centro Educacional Dom Alberto (2020/2021). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova Do Imigrante (FAVENI) (2023/2024). Professora de Educação Especial na rede privada e rede pública do município de Santa Maria. E-mail: daniela.bernardesedespecial@gmail.com

Esteffany de Lima Santana

Graduada na Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: esteffany.lima9@gmail.com

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

Ideilton Alves Freire leal

Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRB). Professor Formador na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Docente no Instituto Federal da Bahia, Campus Jacobina. E-mail: ideiltonleal@ifba.edu.br

Ivoneide Gonçalves da Silva Rodrigues

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2005); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Unidas do Vale (2008). E-mail: ivoneidemine@gmail.com

Luciene Inácio Rodrigues

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007); Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2019); Especialista em Educação em Unidades Prisionais pela Universidade Cândido Mendes. E-mail: Luciene_inacio06@hotmail.com

Lucia Pires da Silva

Licenciada em História pelo Centro Universitário - UNIVAR (); Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Universidade Cândido Mendes (2018).

Mayra Fernanda Zanetti

Rosilene Pires da Silva

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010);
Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela Faculdade
Afirmativo (2013). E-mail: professorarosilene2013@gmail.com

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO:



**DEBATES,
ESTRATÉGIAS E
PRÁTICAS
DIFERENCIADAS**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●