CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

ATENÇÃO: Se ainda não adquiriu seu Certificado de **360 horas de carga horária** pelo valor promocional de **R$ 57,00**, adquira clicando no link abaixo, antes que a promoção acabe:

https://pay.hotmart.com/G7922288N?checkoutMode=10&src=facebook

(Se o link não funcionar ao clicar, copie o link, cole-o no seu navegador e dê enter)

IMPORTANTE: Certificado válido em todo o território nacional, com todos os requisitos para ser validado nas faculdades e outras instituições.

Veja um Modelo do Certificado:



OBS: Os materiais abaixo estão disponíveis livremente na Internet e foram selecionados por nossos especialistas para compor o material do Curso gratuito.

BEM-VINDO AO CURSO!

Curso de Aperfeiçoamento em Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- **O objetivo principal é aprender o conteúdo**, e não apenas terminar o curso.
- **Leia todo o conteúdo com atenção** redobrada, não tenha pressa.
- **Explore as ilustrações explicativas**, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- **Quanto mais aprofundar seus conhecimentos** mais se diferenciará dos demais alunos dos cursos.
- **O aproveitamento que cada aluno tem** é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- **A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso**, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- **Aplique o que está aprendendo**. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática.

Sumário

MÓDULO I – COMPREENDENDO O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO 6

MÓDULO II – COMPREENDENDO O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA 11

1. O QUE É O AUTISMO? 11

2.TIPOS E NÍVEIS DE GRAVIDADE DO AUTISMO 12

a.SÍNDROME DE ASPERGER 13

b.TRANSTORNO INVASIVO DO DESENVOLVIMENTO 13

c.TRANSTORNO AUTISTA 14

d.SÍNDROME DE RETT 14

e.TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA 14

3.CAUSAS.. 16

4.FATORES DE RISCO 17

5.MECANISMO DE ACONTECIMENTO 17

6.QUAIS OS SINTOMAS DO AUTISMO? 20

7.DIAGNÓSTICO 22

8.TRATAMENTO 24

9.O AUTISMO TEM CURA? 27

MÓDULO III – FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇAO INCLUSIVA 28

10.FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA - A LEI 12.764 28

11.1988 – Constituição da República Federativa do Brasil 30

12.1989 – Lei nº 7.853/89 31

13.1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90 31

14.1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96..... 31

15.2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) 32

MÓDULO IV - DESENVOLVENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COTIDIANO 33

16.O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 33

17.O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS 36

18.PESSOA AUTISTA E FAMÍLIA: INCLUSÃO COMEÇA EM CASA..... 40

MÓDULO V – MÉTODOS DE DESEVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 43

19.MÉTODOS DE ENSINO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO AUTISTA: UMA DISCURSÃO SOBRE OS MÉTODOS TEACCH E ABA..... 43

a.MÉTODO TEACCH 43

b.MÉTODOS ABA 45

20.COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA 46

21.SISTEMA DE SÍMBOLOS GRÁFICOS 49

22.O QUE É O PCS? 50

23.SOFTWARE BOARDMAKER 51

24.VOCALIZADOR 52

25.ACIONADORES 53

26.QUE TIPO DE RECURSOS PODEMOS CRIAR COM O BOARDMAKER? PARTE 1 55

27.QUE TIPO DE RECURSOS PODEMOS CRIAR COM O BOARDMAKER? PARTE 2..... 65

28.O BOARDMAKER É UMA FERRAMENTA DE AUTORIA? 71

MÓDULO VI – LEITURA COMPLEMENTAR - I 74

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO: DIFERENTES TEMPOS DE ESCUTA, INTERVENÇÃO E APRENDIZAGENS 74

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO 93

INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE..... 118

LEITURA COMPLEMENTAR - II..... 134

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR..... 134

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 161

MÓDULO I – COMPREENDENDO O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO[1]

1. INTRODUÇÃO

Transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento (PDD, em inglês) é uma categoria que engloba cinco transtornos caracterizados por atraso simultâneo no desenvolvimento de funções básicas, incluindo socialização e comunicação. Os transtornos globais do desenvolvimento são:[1]

- Autismo, o mais conhecido;
- Síndrome de Rett;
- Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, que inclui (ou também é conhecido como) autismo atípico.

Os pais podem perceber os sintomas de PDD desde a primeira infância, ocorrendo as primeiras manifestações tipicamente antes dos três anos. Em geral, o PDD por si só não afeta a expectativa de vida.

2. TERMINOLOGIA

[1] Transtorno global do desenvolvimento. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Transtorno_global_do_desenvolvimento

Não há consenso entre os médicos sobre o uso do termo PDD.[1] Muitos utilizam PDD como abreviação de PDD-NOS.[1] Outros usam o termo PDD por ter sentido mais geral, hesitando em diagnosticar crianças muito novas com um tipo mais específico de PDD, como autismo.[1] Ambas as abordagens contribuem para que se faça confusão com o termo, porque o PDD na verdade se refere a uma categoria de transtornos, não a um diagnóstico específico.[1]

Em Língua Portuguesa, a sigla PDD possui três possíveis traduções:

- Transtorno Global do Desenvolvimento;
- Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento;
- Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.[2]

Frequentemente, o PDD-NOS é chamado apenas de "PDD", o que é incorreto. O termo PDD se refere a uma classe de distúrbios, à qual pertence o Autismo. O termo PDD em si não designa um diagnóstico, enquanto PDD-NOS sim. Para complicar mais a questão, o PDD-NOS também pode ser chamado de "desenvolvimento atípico de personalidade", "PDD atípico" ou "autismo atípico".

Por causa do "NOS", que em inglês significa "sem outra especificação", é difícil dizer o que exatamente é o PDD-NOS, exceto que é uma desordem do espectro autista (DEA). Algumas pessoas diagnosticadas com PDD-NOS estão próximas do quadro de síndrome de Asperger, mas não

se encaixam perfeitamente. Outros têm algo próximo a um autismo completamente desenvolvido, mas faltam alguns sintomas. O campo da Psicologia tem considerado a criação de diversas subclasses dentro do PDD-NOS.

3. SINAIS E SINTOMAS

Os sintomas dos PDD podem incluir problemas de comunicação, como:

- Dificuldade no uso e compreensão da linguagem;
- Dificuldade em se relacionar com pessoas, objetos e eventos;
- Brincadeiras não-usuais com brinquedos e outros objetos;
- Dificuldade com mudanças de rotina ou do ambiente familiar;

Padrões repetitivos de movimentos corporais ou comportamentos.

4. TIPOS

O autismo, um distúrbio do desenvolvimento cerebral caracterizado por interação social e comunicação debilitadas, e por uma gama limitada de interesses e atividades, é o PDD mais característico e o que foi melhor estudado. Outros tipos de PDD são a síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Rett, e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (PDD-NOS).

Entre as crianças com PDD, há grande diversidade de habilidades, inteligência e comportamento. Algumas simplesmente não falam, outras apenas poucas frases e assuntos, e algumas possuem desenvolvimento da linguagem praticamente normal. Atividades repetitivas e habilidades sociais limitadas geralmente são evidentes. Respostas incomuns a informações sensórias – sons altos, luzes – também são comuns.

5. DIAGNÓSTICO

Alguns clínicos usam PDD-NOS como um diagnóstico "temporário" para crianças abaixo dos 5 anos, quando por algum motivo há relutância quanto ao diagnóstico de autismo. Há diversos motivos para isto: crianças muito novas têm pouca interação social e pouca habilidade de comunicação pela própria idade, portanto pode ser enganador o diagnóstico de casos brandos de autismo nesta fase. Supõe-se que, por volta dos 5 anos, os comportamentos incomuns ou vão desaparecer ou se desenvolver para um autismo diagnosticável. No entanto, alguns pais veem o rótulo de PDD apenas como um eufemismo para as desordens do espectro autista, problemático porque interfere nos benefícios da estimulação precoce.

6. TRATAMENTO

São usados medicamentos para tratar problemas comportamentais específicos; a terapia para crianças com PDD deve ser especializada, de acordo com as necessidades de cada criança.

Algumas crianças com PDD se adaptam bem em classes especiais reduzidas, em que o ensino é ministrado na base de um para um. Outras funcionam bem em classes especiais normais, ou em classes regulares com suporte. Estimulação precoce, incluindo programas educacionais e serviços de apoio especializados são fatores críticos no aprimoramento dos resultados de indivíduos com PDD. Há muitas crianças com PDD entre os 2 e 5 anos. Os sinais podem ser detectados facilmente no ambiente escolar, familiar, etc.

MÓDULO II – COMPREENDENDO O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA

1. O QUE É O AUTISMO?

O Autismo, também conhecido como Transtornos do Espectro Autista (TEA), são transtornos que causam problemas no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicação, na interação e comportamento social da criança. Atualmente, estima-se que 70 milhões de pessoas no mundo todo possuem algum tipo de autismo, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). Com relação ao Brasil, esse número passa para 2 milhões. Uma pesquisa atual realizada neste ano do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) diz que o autismo atinge ambos os sexos e todas as etnias, porém o número de ocorrências é maior entre o sexo masculino (cerca de 4,5 vezes).[2]

Esse transtorno não possui cura e suas causas ainda são incertas, porém ele pode ser trabalhado, reabilitado, modificado e tratado para que, assim, o paciente possa se adequar ao convívio social e às atividades acadêmicas o melhor possível. Quanto antes o Autismo for diagnosticado melhor, pois o transtorno não atinge apenas a saúde do indivíduo, mas também de seus cuidadores, que, em muitos casos, acabam se sentindo incapazes de encararem a situação.[3]

Nomenclaturas para o Autismo

[2] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

[3] Idem

Com o passar dos anos, o Autismo recebeu diversos nomes para ser representado. Entre eles estão:

- Transtorno do Espectro Autista;
- Condição do Espectro do Autismo;
- Autismo Clássico;
- Autismo Kanner;
- Transtorno Invasivo do Desenvolvimento;
- Autismo de Alto Funcionamento;
- Síndrome de Asperger;
- Demanda Patológica Avoidance.[4]

Atualmente, por conta das mudanças recentes e dos principais manuais de diagnóstico, o termo que abrange todos os outros e que será o mais comumente na hora do diagnóstico é o primeiro da lista, isto é, Transtorno do Espectro Autista.

2. TIPOS E NÍVEIS DE GRAVIDADE DO AUTISMO

De acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), são existentes 3 tipos de Autismo:[5]

- Síndrome de Asperger;
- Transtorno Invasivo do Desenvolvimento;
- Transtorno Autista.

Outros 2 tipos também são anexados a esses, só que dessa vez pelo Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais:

[4] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

[5] Idem

- Síndrome de Rett;
- Transtorno Desintegrativo da Infância.

a. SÍNDROME DE ASPERGER

A Síndrome de Asperger é a forma mais leve do espectro autista. As crianças que a possuem normalmente se tornam extremamente obsessivos por um único objeto e também se interessam demais pelo seu assunto preferido, podendo discuti-lo por horas a fio, sem parar.

A síndrome afeta três vezes mais os meninos e, quem a desenvolve, normalmente possui inteligência acima da média. Por conta disso, alguns médicos a chamam de "Autismo de Alto Funcionamento". Em contrapartida, quando esses pacientes atingem a fase adulta, o risco de depressão e/ou ansiedade se desenvolverem é muito alta.[6]

b. TRANSTORNO INVASIVO DO DESENVOLVIMENTO

Crianças que possuam um tipo de autismo um pouco mais grave do que a Síndrome de Asperger e um pouco mais leve do que o Transtorno Autista são diagnosticadas com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.

Pelo fato dos sintomas desse tipo de transtorno variarem bastante, pode-se dizer que os mais comuns são:

- Interação social prejudicada;
- Competência linguística razoável superior ao Transtorno Autista, mas inferior a Síndrome de Asperger;

[6] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

- Menos comportamentos repetitivos.[7]

c. TRANSTORNO AUTISTA

Todas as crianças que possuam sintomas mais rígidos do que os citados anteriormente possuem o transtorno autista. O funcionamento da capacidade social, cognitiva e linguística é bastante afetado, além de possuírem comportamentos repetitivos.[8]

d. SÍNDROME DE RETT

Por mais que as crianças com esse problema possuam comportamentos muito parecidos com os autistas, a Síndrome de Rett não está relacionada ao espectro autista. Especialistas dizem que a mutação presente na síndrome acontece de forma aleatória ao invés de ser herdada e ela afeta, em sua maioria, crianças do sexo feminino. A síndrome é caracterizada por alguns itens e aparecem entre o 6º e o 18º mês da criança:

- Para de responder socialmente;
- Torce demais as mãos, o que se torna um hábito;
- Perde competências linguísticas;
- O crescimento da cabeça diminui significativamente e, por 2 anos, é muito abaixo do normal.[9]

e. TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA

[7] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo
[8] idem
[9] idem

Esse tipo de autismo é o mais grave de todos os presentes no Espectro Autista, porém também é o menos comum cerca de 2 crianças de 100 mil são diagnosticadas com Transtorno Desintegrativo da Infância.

Quanto aos sintomas, pode-se dizer que depois de um período de desenvolvimento normal, geralmente entre 2 e 4 anos de idade, a criança com esse tipo de transtorno perde de maneira muito brusca as habilidades sociais, linguísticas e intelectuais. Além disso, essas funções perdidas não são mais recuperadas.

Além desses tipos apresentados, o Transtorno do Espectro Autista também é dividido em graus e você pode verificar quais são cada um deles no seguinte quadro:

Nível de Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos Repetitivos e Restritos
Nível 1 (Leve)	Crianças desse nível costumam ter dificuldade para iniciarem uma interação social com outras pessoas. Além disso, também podem apresentar pouco interesse por essas interações sociais.	A inflexibilidade do comportamento interfere diretamente no funcionamento de um ou mais contexto. As crianças também tem dificuldade significativa em trocar de atividade e problemas de organização e planejamento são obstáculos à sua independência.
Nível 2 (Médio)	Nesse nível, as crianças	Caracterizado pela

	apresentam um grave déficit nas suas habilidades sociais, sejam elas verbais ou não. Além disso, também possuem prejuízos sociais mesmo quando recebem apoio e limitações para iniciar algum tipo de interação.	inflexibilidade do comportamento, a criança também tem dificuldade em lidar com mudanças, além de apresentarem comportamentos restritos/repetitivos frequentemente.
Nível 3 (Grave)	Crianças com Autismo de nível 3 tem déficits graves na comunicação verbal e não verbal. Também tem dificuldade em iniciar uma interação social ou se abrir a alguma que parta de outras pessoas.	Quanto aos comportamentos, as crianças em nível 3 possuem os mesmos apresentados pelas crianças em nível 2

10

3. CAUSAS

Até hoje, as causas do Autismo são inconclusivas e, desde os meados dos anos 1940, a medicina tenta desvendá-las. Devido a algumas pesquisas e estudos voltados ao assunto – que se fazem presente desde os anos 1970/1980 –, acredita-se que o transtorno possui ligações com alterações genéticas.

[10] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

Hoje, com a evolução gradativa da genética e dos avanços neurocientíficos e neuropsicológicos, os resultados de diversas investigações sobre o Autismo relatam que o transtorno possui associações com mutações genéticas, síndromes, doenças metabólicas, epilepsias e demais transtornos de desenvolvimento.[11]

4. FATORES DE RISCO

Por mais que as causas do Autismo não sejam conhecidas, os cientistas sugerem que alguns fatores desempenham papéis importantes no desenvolvimento do transtorno. Eles são:

- Gênero: Crianças do sexo masculino são mais propensos a terem Autismo. Estima-se que para cada 8 meninos autistas, 1 menina também é.
- Genética: Cerca de 20% das crianças que possuem Autismo também possuem outras condições genéticas, como Síndrome de Down, Síndrome do X frágil, esclerose tuberosa, entre outras.
- Pais mais velhos: A ciência diz que, quanto mais velho alguém ter um filho, mais riscos as crianças tem de desenvolver algum tipo de problema. E com o Autismo não é diferente.
- Parentes autistas: Caso a família já possua histórico de Autismo, as chances de alguém também possuir são maiores.[12]

5. MECANISMO DE ACONTECIMENTO

[11] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

[12] idem

Todos os sintomas do transtorno decorrem de algumas mudanças que o cérebro sofre, porém ainda não é conhecido a forma exata de como o Autismo acontece. O seu mecanismo pode ser dividido em duas grandes áreas:

A patofisiologia das estruturas cerebrais e os processos associados com o autismo;

A neuropsicologia dos comportamentos cerebrais.

Veja a seguir o que caracteriza cada uma dessas áreas.[13]

Patofisiologia

Diferente de outros transtornos que afetam o cérebro, como o Mal de Parkinson, o Autismo não possui um mecanismo claro, seja ele a nível molecular, celular ou de sistema. Por isso, estudiosos ainda não sabem bem se o Autismo é caracterizado por diversas desordens ocasionadas por mutações nas moléculas ou se ele é um conjunto de doenças que possui diversos mecanismos.

Alguns estudos apontam que o mecanismo do transtorno possui alteração no desenvolvimento do cérebro logo após a sua concepção, o que acaba fazendo com que esse órgão de crianças autistas cresça mais rapidamente do que o normal. Esse crescimento excessivo pode estar ligado a algumas dessas hipóteses:

- Excesso de neurônios que causam conexões em demasia em locais importantes do cérebro;
- Migração neuronal perturbado durante a gestação;
- Redes desequilibradas excitatórias-inibitórias;
- Formação anormal de sinapses e espinhas dendríticas.[14]

[13] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

[14] idem

Com relação ao sistema imunológico, pensa-se que ele desempenha um papel super importante no autismo. Foram encontradas em algumas crianças que possuem o transtorno inflamações no sistema imunológico periférico e central. Essa interação entre os sistemas imunológico e nervoso se dá ainda no estágio embrionário da criança e acredita-se que isso acontece devido ao uso de substâncias tóxicas ou infecções por parte da mãe. Já quanto aos neurotransmissores, ainda não se compreende muito bem. Supõe-se que a serotonina, produzida por essas substâncias químicas, possui diferenças genéticas em seu transporte, o que acaba gerando a síndrome do X frágil, causa mais comum do Autismo.[15]

Neuropsicologia

Dentro desse grupo, têm-se duas grandes categorias de teorias cognitivas que relacionam o cérebro com o comportamento autista, sendo a primeira delas voltada ao déficit da socialização e a outra às transformações não-sociais.[16]

Primeira categoria

A teoria de sistematização da empatia Simon Baron-Cohen diz que as pessoas autistas podem desenvolver regras internas de funcionamento para manipular acontecimentos que acontecem consigo, porém são incapazes de desenvolver a empatia. Estudos apontam que essa capacidade de ser empático com outras pessoas acontece quando é necessária a compreensão de emoções sociais mais complexas.[17]

Segunda categoria

[15] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

[16] Idem

[17] idem

Essa categoria estuda as funções dos trabalhos da memória, planejamento e inibição. Estudiosos afirmam que o não funcionamento correto dessas funções interferem diretamente nas ações sociais e cognitivas das pessoas. Eles também dizem que há um progresso nessas funções a partir do final da infância para a adolescência, porém não atingem o nível dos adultos que não possuem o problema.[18]

6. QUAIS OS SINTOMAS DO AUTISMO?

O Espectro Autista é caracterizado pela dificuldade da pessoa em se comunicar e também em interagir socialmente. Além disso, a pessoa que sofre do transtorno tem a tendência de praticar alguns comportamentos repetidamente.

Confira abaixo como cada sintoma interfere na vida do paciente.[19]

Mudanças sociais

Geralmente, crianças entre 2 e 3 meses já observam os rostos próximos, voltam-se para vozes e sorriem. Na questão do autismo, essas ações não acontecem e, quando tem por volta de 8 a 10 meses, essas crianças começam a apresentar alguns sintomas como falta de resposta quando chamadas e também do interesse para com as pessoas ao seu redor.

Além disso, muitas crianças autistas possuem dificuldade em participar de brincadeiras que envolvam um grupo, preferindo brincarem sozinhas. Também podem ter dificuldade em interpretar gestos e expressões faciais do outro, o que faz com que o mundo seja um lugar desconcertante para eles.[20]

[18] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo
[19] idem
[20] idem

Dificuldades de comunicação

Em um desenvolvimento normal de uma criança, a aprendizagem das línguas – tanto verbais quanto através de gestos – se dá desde muito cedo. Um dos primeiros meios de comunicação de um bebê é a fala balbuciada e até o seu primeiro ano, ele já afirma uma ou duas palavras.

Em contrapartida, algumas crianças com Autismo tendem a não balbuciar, falar e também não aprendem a se comunicar com gestos. Outras, por sua vez, possuem atrasos de linguagem e começam a falar apenas alguns anos depois do que seria o normal. Quando a linguagem começa a se desenvolver, a criança autista pode utilizar a sua voz de forma inusitada, ter dificuldade em combinar palavras em frases que possuam sentido ou, ainda, repetir a mesma frase várias vezes.[21]

Comportamentos repetitivos

Comportamentos repetitivos incomuns ou tendência a se envolver em apenas algumas atividades são outros sintomas característicos do Autismo. Dentre os comportamentos, encontram-se ações como mãos batendo, balançar de corpo, reorganização de objetos e repetição de sons e palavras.

Já quanto a característica das atividades restritas, ela pode ser identificada, por exemplo, quando uma criança faz uma fila de brinquedos de uma maneira muito específica ao invés de brincar com eles. Quando a atividade sai da rota que a criança previamente estipulou, normalmente ela se estressa.[22]

[21] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

[22] idem

Esses interesses extremos podem transformar-se em obsessões, gerando adultos que desenvolvem um interesse muito grande em números, símbolos, datas ou temas da ciência.

Sintomas devido a outras condições médicas

Além dos sintomas já descritos, alguns outros podem se manifestar também, devido a associação que o Autismo tem com outras condições. São eles:

- Doenças genéticas;
- Doenças gastrointestinais;
- Distúrbios convulsivos;
- Disfunção do sono;
- Problemas de processamento sensorial;
- Pica – tendência em comer coisas que não sejam comida.[23]

7. DIAGNÓSTICO

Não há nenhum exame específico para que o diagnóstico seja realizado. Como o Autismo é um transtorno que afeta a linguagem e a interação social, a criança que o possui precisa ser analisada por um grupo de pessoas e profissionais que convivem com ela – incluindo pediatras, psicólogos, professores e os pais.

De acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), de 2013, os critérios para que um caso de Autismo seja identificado são:

[23] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

Inabilidade persistente na comunicação e interação social que se manifesta através de 3 características:

- Déficit na reciprocidade sócio-emocional;
- Déficit no comportamento não-verbal para a interação social;
- Déficit no processo de desenvolver e manter um relacionamento.

Padrões restritos e repetitivos no comportamento e que são manifestados por, pelo menos, 2 destes itens:

- Fala, movimentos motores ou uso de objetos de maneira repetitiva;
- Adesão excessiva a rotinas, rituais verbais ou não-verbais ou excessiva relutância à mudanças;
- Interesses fixos e altamente restritos que acabam sendo anormais para quem vê de fora;
- Hiper ou hipo-reatividade à percepção sensorial de estímulos ou interesse excessivo para estímulos senso-perceptivos.

Além da observação desses critérios, um exame físico e outro psicológico também podem ser requeridos, bem como uma ferramenta de exame específica, como por exemplo:

- Entrevista diagnóstica para autismo revisada (ADIR);
- Programa de observação diagnóstica do autismo (ADOS);
- Escala de classificação do autismo em crianças (CARS);
- Escala de classificação do autismo de Gilliam;
- Teste de triagem para transtornos invasivos do desenvolvimento.

É importante lembrar que os sintomas do transtorno se apresentam de forma heterogênea, ou seja, cada criança possui um jeito muito particular de ser. Eles variam intensamente quanto ao grau de comprometimento, associação ou não com deficiência intelectual e com presença ou não de fala.

Essas variações e o momento do diagnóstico influenciam – e muito – na definição da resposta aos tratamentos e se a evolução dos mesmos está sendo favorável ou não.[24]

Diagnóstico em crianças mais velhas e adolescentes

Quando o autismo é notado após o início da escola, muitas vezes é reconhecido pela equipe de educação da mesma. Dentre os problemas de comunicação que se apresentam nas crianças, podem ser encontrados a interpretação do tom de voz e a dificuldade em entender expressões faciais, figuras de linguagem, humor ou sarcasmo. Além disso, os pais podem achar também que seu filho tem dificuldade em fazer amizade com os colegas.

Diagnóstico em adultos

Em alguns casos, os adultos percebem sinais e sintomas de Autismo neles próprios. Quando isso acontece, normalmente procuram ajuda de um psicólogo ou psiquiatra e esse, por sua vez, irá fazer algumas perguntas referentes às suas preocupações com interação social e desafios de comunicação. Essas informações e o histórico de desenvolvimento da pessoa ajudam na hora do diagnóstico preciso.[25]

8. TRATAMENTO

Mesmo com todas as pesquisas referentes ao Autismo em andamento, ainda não há um medicamento específico para o seu tratamento, bem como

[24] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

[25] idem

uma cura. Porém, há diversas maneiras para se tratar as funções cognitivas e funcionais da criança desde o momento em que foi diagnosticada. Para isso, uma equipe multidisciplinar é importante, pois cada especialista irá trabalhar em um certo tipo de desenvolvimento.

Nas fase de 0 a 2 anos, o acompanhamento da criança com um fonoaudiólogo é essencial, pois isso irá ajudá-la a desenvolver a linguagem não-verbal. A estimulação pode ser feita através de jogos e brincadeiras, contação de histórias e conversas. Terapia ocupacional e comportamental também são relevantes na hora do tratamento, pois assim o cérebro do paciente passa a perceber os estímulos sensoriais. Não há uma regra específica de tratamento, pois cada criança possui as suas particularidades. Portanto, a equipe multidisciplinar decidirá qual o tipo de tratamento que deve ser abordado.

Dentre essas formas de tratamento, existem alguns tipos de métodos de intervenção, comprovados cientificamente, aos quais os profissionais acabam por se basear. Confira abaixo quais são eles:

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Relate Communication Handcapped Children)

Visando a independência e o aprendizado da criança, o TEACCH é estruturado para combinar diversas cores e materiais visuais em um único ambiente a fim de organizar a rotina e o sistema de trabalho empregado.

PECS (Picture Exchange Communication System)

Esse método de comunicação é realizado através de troca de figuras e ajuda não só os pacientes que possuem problema e/ou limitações na fala, mas também aqueles que sequer chegaram a desenvolvê-la.

ABA (Applied Behavior Analysis)

Literalmente, a ABA é uma análise comportamental da criança que se embasa nos princípios fundamentais da teoria do aprendizado. Dentro dela, há algumas técnicas e estratégias de ensino que incluem:

- Tentativas discretas;
- Análise de tarefas;
- Ensino incidental;
- Análise funcional.

Uso de medicamentos

Alguns profissionais indicam o uso de certos medicamentos para que os sintomas do transtorno sejam amenizados, porém não há nenhum medicamento específico para o tratamento do Autismo em si. Os problemas comportamentais e/ou emocionais do paciente que podem ser tratados com medicamentos são:

- Agressividade;
- Ansiedade;
- Hiperatividade;
- Impulsividade;
- Irritabilidade;
- Alterações de humor;
- Surtos;
- Dificuldade para dormir;
- Ataques de raiva.[26]

[26] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

9. O AUTISMO TEM CURA?

Infelizmente, para muitos especialistas no assunto, ainda não há uma cura definitiva para o Autismo. Porém, pelo fato do transtorno não ser de caráter progressivo, há vários casos de pacientes autistas que possuem um nível muito satisfatório de recuperação.

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, crianças e adultos autistas podem fazer contato visual com outras pessoas, além de demonstrarem afeto ao sorrir/rir e diversas outras emoções. Algumas, ainda, conseguem manter um emprego de forma responsável, mantém uma relação estável com outras pessoas, casam-se e criam filhos. Mas, mesmo nesses casos, não se pode falar em cura, pois embora o desenvolvimento seja excelente, as características autistas permanecem por toda a vida.[27]

[27] Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

MÓDULO III – FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇAO INCLUSIVA

10. FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA - A LEI 12.764

A Lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Esta lei estabelece algumas diretrizes e define, em seu parágrafo primeiro, um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista como sendo portador de:

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

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A regulamentação prevê a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes. Tem como diretriz o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro

autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente.[28]

Direitos na área de saúde

No que tange à saúde, em seu artigo terceiro, a lei assegura como direito o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- o atendimento multiprofissional;
- a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- os medicamentos;
- informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;[29]

Acessibilidade

É direito do indivíduo com autismo ter acesso:

- à educação e ao ensino profissionalizante;
- à moradia, inclusive à residência protegida;
- ao mercado de trabalho;
- à previdência social e à assistência social.

Ainda de acordo com a lei, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, tem direito a acompanhante especializado.[30]

[28] Disponível em: https://www.vittude.com/blog/autismo/
[29] Disponível em: https://www.vittude.com/blog/autismo/

Tratamento

O Autismo é um quadro para vida toda, portanto não há uma cura. O reconhecimento precoce, assim como a psicoterapia, as terapias comportamentais, educacionais e familiares podem reduzir os sintomas, além de oferecer um pilar de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Com a estimulação adequada e ajuda de uma equipe multidisciplinar como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, neurologista, psicólogo e pediatra, uma criança com autismo pode conseguir atingir um desenvolvimento mais próximo do normal.[31]

Suporte aos pais

Recomenda-se também que os pais de crianças com autismo procurem a orientação de um psicólogo. É importante que os pais façam terapia para compreender e lidar melhor com as questões que surgirão no dia a dia. A participação em grupos de apoio e suporte, onde possam compartilhar experiências e vivências com outros pais é de grande valia.[32]

11. 1988 – Constituição da República Federativa do Brasil

Estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a

[30] idem
[31] Disponível em: https://www.vittude.com/blog/autismo/
[32] idem

qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

12. 1989 – Lei nº 7.853/89

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

13. 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90

O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".

14. 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para

conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "(…) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular".

15. 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

MÓDULO IV - DESENVOLVENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COTIDIANO

16. O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos tempos o autismo vem sendo falado principalmente na educação infantil. Uma criança autista apresenta dificuldades na interação social, comportamental e na comunicação, prejudicando o seu desenvolvimento.[33]

Alguns hábitos como manter os objetos nos mesmos lugares, seguir a rotina da mesma forma todos os dias, não ter contato visual direto com os olhos, não usar o dedo para apontar um objeto e não reagir quando chamadas pelo nome, podem vim prejudicar na aprendizagem da criança. Durante observações com o aluno autista, percebemos a admiração dele pelo ventilador da sala de aula, no qual se a professora não interferisse o aluno passava a tarde olhando o ventilador. Outros hábitos como rodar na sala, ficar pulando e utilizar apenas o lápis azul para elaboração das atividades também foram detectadas no mesmo aluno.[34]

> [...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas

[33] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[34] idem

> origens de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 12)

Assim, percebemos que a escola apresenta na sala de aula as diferenças existentes nos grupos sociais, porém não demostram novos conhecimentos, ou seja, o aluno apenas terá conhecimento a partir das suas experiências vivenciadas.[35]

Dessa maneira, a escola deixa de lado o conhecimento que a mesma valoriza, assim percebe-se que a democratização e massificação do ensino, não expande a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos. Por decorrência disso, as escolas acabam dividindo os alunos em normais e anormais, dividindo também os alunos em escolas regulares e especiais e formando professores para serem especialistas apenas naquela diferença, mas o professor deve estar preparado para qualquer dificuldade que apareça em sala de aula.[36]

Contudo, o professor não vai apenas inserir o aluno na sala de aula, mas buscar maneiras para melhorar o aprendizado da criança. Dessa forma, com a chegada de um aluno autista, a sala da educação infantil deve esta totalmente programada para recebê-lo, para que assim o professor identifique quais dificuldades e qual o nível de aprendizado.[37]

Se caso o aluno ainda não for diagnosticado como uma criança autista, o professor pode perceber alguns sintomas e algumas características, como no ritmo de atividades físicas, sociais, afetivas e linguísticas, mas cabe ao professor orientar os pais a procurar um psicólogo e não tentar detectar o transtorno da criança, principalmente o autismo que é bastante complexo.[38]

O diagnóstico deve ser cauteloso, e é necessário observar, avaliar fisicamente e neurologicamente a criança, conversando com os familiares e fazer exames necessários para detectar o autismo. Há alguns critérios

---

[35] [35] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[36] idem

[37] idem

[38] idem

utilizados para diagnosticar se a criança é autista, mas apresentam controvérsia, assim como a sua definição. Porém, o CID-10 (Código Nacional de Doenças), e o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), são considerados como adequados, lembrando que o diagnóstico só é obtido através de observação clínica e pela história referida pelos pais ou responsáveis.[39]

Os dois critérios apresentados acima, buscam organizar o entendimento do autismo. Ambas apresentam definições semelhantes e são utilizadas no Brasil como o critério oficial, para maior eficiência e confiabilidade diagnóstica.[40]

Após a criança ser diagnosticada muitas escolas ainda têm certa dificuldade de aceitar crianças com algum tipo de deficiência, como observado em algumas escolas que afirmam que as crianças da educação infantil davam "trabalho" e com outra criança com alguma deficiência dificultaria na aprendizagem das demais. A preparação dos professores é algo também destacado, que não são capacitadas para trabalharem com crianças autistas ou outra deficiência.[41]

A Declaração de Salamanca afirma:

> As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação (1994, pp. 27-28)

Algumas escolas buscam professores que já tenham experiência com crianças autistas e em outras realizam capacitações dos educadores para

[39] [39] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[40] idem

[41] idem

manter a continuação da criança na escola regular. É importante que as professores sempre estejam buscando aprender novos métodos para serem trabalhadas na sala de aula, assim as crianças autistas estarão se desenvolvendo cada vez mais.[42]

17. O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS

A educação é ato que proporciona para as crianças o desenvolvimento de suas capacidades, transmitindo valores e práticas culturais, que serão usados durante toda vida. Após a constituição de 1988 a educação passou a ser um direito de todas as crianças, tendo o acesso à educação e exercendo a sua cidadania. Sendo assim, outra norma nacional a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) vem assegurando que a educação infantil, segundo os artigos 29 e 30 da referida lei, é a "primeira etapa da educação básica", sendo oferecida em creches para as crianças de zero a três anos e em pré-escolas para as de quatro a seis anos de idade.[43]

Mostramos que a educação é um direito de todos, no entanto, para que esse processo ocorra depende de uma politica educacional que inclua realmente todos os alunos no âmbito escolar, seja o aluno com qualquer tipo de deficiência ou transtorno. A Lei nº 10.172/01 que instituiu o Plano Nacional de Educação frisa que a inclusão das pessoas com deficiência deve acontecer no sistema regular de ensino "[...] a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino"(BRASIL, 2001, p.126).[44]

De fato, é lei que os professores incluam os alunos, mas é evidente que encontrará desafios para inserir o aluno autista na sala de aula, pois muitos profissionais não têm uma formação adequada para se trabalhar com crianças

[42] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[43] idem

[44] idem

autistas. As dificuldades que podem ser encontradas pelo professor é a linguagem do aluno, a compreensão, agressividade partindo da criança, o medo por parte do professor, dúvidas em relação às práticas pedagógicas, a adequação do espaço, falta de recursos ou insuficientes e inadequados para proporcionar um melhor ensino.[45]

Apesar das dificuldades o professor necessita incluir os alunos, de forma que proporcione oportunidades da mesma maneira dos demais, para que as crianças com autismo sejam aceitas pela a turma e por toda a sociedade. Entretanto, não é apenas a inserção nas escolas regulares, mas a busca da valorização desses alunos mesmo com suas limitações e respeitando suas diferenças. Por sua vez é importante que as escolas desenvolvam atividades pedagógicas adequadas as necessidades dos alunos.[46]

Nos dias de hoje, temos a plena consciência que para uma criança autista desenvolver suas habilidades e aprendizagem na sociedade, é indispensável que esteja inserida na escola e alcançando a educação inclusiva. Mas devido à formação do professor como já foi discutido acima, não sendo uma formação específica, este deixa a desejar ao ser trabalhado com um autista.

De acordo com Mantoan:

> A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos

[45] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[46] idem

> alunos que apresentam algum tipo de deficiência. (2008, p. 143).

A inclusão deve ser praticada no currículo escolar não somente por alunos com alguma deficiência ou com algum transtorno, mas é dever da escola buscar criar um currículo adequado para qualquer aluno que apresente dificuldades particulares, ou seja, todos tem o direito à inclusão.[47]

Atualmente, ouvimos as escolas afirmarem que incluem todos os alunos, por tanto, esquecem que para existir a inclusão é necessárias mudanças. Mudar na prática, na linguagem, assumir que as diferenças são positivas para a aprendizagem de todos e introduzir recursos capazes de apoiar a aprendizagem. Mas a verdade é que muitas escolas não estão capacitadas para receber esses alunos, principalmente os com autismo, que é um estudo atual e muitos não tem o conhecimento sobre o tema, assim os professores se sentem mal preparados para lidar com essas situações.[48]

É necessário que o professor esteja disposto para trabalhar com quaisquer dificuldades que lhe apareça. Sua prática educacional deve esta adequada e preparada para receber os alunos e suas necessidades. O professor precisa sempre estar se atualizando, não apenas se acomodar nos conteúdos estudados na graduação, mas buscar através de leituras e de especializações novos conhecimentos para trabalharem com as crianças e não se surpreenderem quando tiver que ensinar uma criança com autismo.[49]

> A proposta inclusiva da Educação (um direito assegurado) tem por fim conscientizar os (as) professores (as) sobre as bases filosóficas, politicas educacionais, jurídicas, éticas responsáveis pela formação de competências do profissional que participa ativamente dos processos de integração, desenvolvimento e inserção da pessoa deficiente na vida produtiva em sociedade,

[47] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[48] idem

[49] idem

> evidenciar o direito legal mediante dever do Estado com a educação; e garantir, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil no seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. (RODRIGUES, 2010, pp.72-73).

A partir desse pensamento, percebemos que a educação é para todos, mas que a inclusão ainda não é uma realidade para as escolas, ou seja, não estão qualificadas para trabalharem com as diferenças existentes. Portanto, para se incluir é necessário mudanças e união entre a escola e a sociedade.[50]

> Há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. (RODRIGUES, 2006, p. 167)

Assim, concluímos que a sociedade deve contribuir para ser implantada a inclusão em qualquer ambiente e estar sempre buscando novas formas de incluir as crianças, de maneira que coopere para um mundo melhor e com respeito.[51]

[50] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[51] idem

18. PESSOA AUTISTA E FAMÍLIA: INCLUSÃO COMEÇA EM CASA

Nos últimos anos, no Brasil, a temática do autismo tem ganhado cada vez mais relevância através das mobilizações feitas por ativistas, pessoas autistas, familiares nas redes sociais, na mídia e em suas comunidades. Como resultado, o autismo tem sido mais e mais visibilizado na Legislação e nas Políticas Públicas de Saúde, Educação, Assistência Social, Direitos Humanos, dentre outras.[52]

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) com Status de emenda constitucional. Em 2012, as pessoas autistas foram legalmente reconhecidas como pessoas com deficiência através da sanção da Lei 12.764/2012 – a Lei dos Autistas – que foi regulamentada pelo Decreto Presidencial 8.368/2014, garantindo por lei a qualificação e o acesso aos serviços públicos de saúde do SUS, à Educação e à Proteção Social para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, bem como a proteção contra toda forma de discriminação baseada na deficiência.[53]

Os desafios, no entanto, ainda são muitos. A exclusão, o preconceito e o abandono persistem como realidade na vida de muitos autistas e suas famílias. A despeito dos avanços na legislação e no reconhecimento dos direitos, persistem situações como:

- Escolas particulares que negam matrícula e cobram taxa adicionais, apesar de ser crime previsto em Lei;
- Irregularidade na oferta de apoios e a falta de planejamento nas escolas públicas o que, apesar dos avanços que precisam ser reconhecidos, são um problema no processo de inclusão;

[52] Disponível em: http://abraca.autismobrasil.org/pessoa-autista-e-familia-inclusao-comeca-em-casa/

[53] idem

- Centros Especializados de Reabilitação (CER) em número insuficientes e baixa cobertura da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) para atender à demanda;
- Muitos autistas em situação que perderam os laços familiares vão parar em instituições similares a asilos, o que é ilegal e fere a dignidade humana;
- Os municípios contam com poucas residências inclusivas em conformidade com a lei;[54]

Não existe ainda uma Política Nacional de Cuidadores e Assistentes Pessoais para garantir esse apoio em domicílio quando necessário, conforme determina o artigo 19 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.[55]

A inclusão social das pessoas com autismo deve começar em casa. Todo autista tem direito de ser acolhido por sua família que deve ser fortalecida, instruída e instrumentalizada para defender os direitos humanos das pessoas com autismo, possibilitando seu pleno desenvolvimento e a inclusão nas sociedade.[56]

Não se perde direitos por ser autista. Crianças, jovens e adultos com autismo gozam dos mesmo direitos e dignidade que as demais pessoas. Sendo que, se necessário, devem ser garantidos os apoios e adaptações razoáveis para o exercício desses direitos.[57]

A CDPD reconhece papel crucial da família para o desenvolvimento das pessoas autistas e que isso pode ser determinante no enfrentamento das barreiras impostas pela sociedade.[58]

Mesmo assim, é frequente que lhes falte apoio e orientação. É comum ainda que as famílias assimilem preconceitos e concepções equivocadas

[54] Disponível em: http://abraca.autismobrasil.org/pessoa-autista-e-familia-inclusao-comeca-em-casa/
[55] idem
[56] idem
[57] idem
[58] idem

acerca do autismo e da deficiência que permeiam o meio social, o que pode se constituir num componente reforçador de estigmas e das barreiras que levam à exclusão e segregação.[59]

Apoio e orientação aos familiares, portanto, é fundamental para que elas possam bem desempenhar o papel de defender os direitos e promover o desenvolvimento das pessoas com autismo de maneira inclusiva. As famílias, quando conscientes do seu papel, apoiam a inclusão e empoderam as pessoas com autismo em todos os aspectos da vida para que participem cada vez mais na sociedade.[60]

O dia 2 de abril foi decretado pela organização das Nações Unidas (ONU) o Dia Mundial de Consciência sobre o Autismo com intuito de fomentar que Governo e Sociedade discutam e repensem a situação das pessoas com autismo sob a ótica dos direitos humanos. A Família, o Estado e a Sociedade devem caminhar juntas combatendo todas as formas de preconceitos e discriminação, construindo um mundo mais inclusivo que permita às pessoas autistas mostrar todo seu potencial.[61]

[59] Disponível em: http://abraca.autismobrasil.org/pessoa-autista-e-familia-inclusao-comeca-em-casa/

[60] idem

[61] idem

MÓDULO V – MÉTODOS DE DESEVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

19. MÉTODOS DE ENSINO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO AUTISTA: UMA DISCURSÃO SOBRE OS MÉTODOS TEACCH E ABA.

a. MÉTODO TEACCH

Com diversas dificuldades que se encontra no desenvolvimento do autismo, uma das formas para incluir no contexto escolar são alguns métodos, sendo um deles o método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação), que vem sendo utilizado no Brasil.[62]

Instituído no ano de 1964, um projeto desenvolvido para atender os autistas e qualquer tipo de distúrbio no desenvolvimento. O método TEACCH é fundamentado em mais de vinte anos de experiência no Programa Estadual para Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação. O foco do método é atender às necessidades diárias dos autistas para possibilitar uma melhor qualidade de vida.[63]

> O método TEACCH utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar as crianças e determinar seus pontos fortes e de maior interesse, e suas dificuldades, e, a partir desses pontos,

[62] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[63] idem

> montar um programa individualizado. O TEACCH se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dele. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente. (MONTE, 2004, p. 9).

Deste modo, o método tem o objetivo de proporcionar aos autistas formas de adaptações no ambiente em que vive. Mas é preciso analisar as crianças de forma individual, pois estas podem apresentar o mesmo diagnóstico, mas suas dificuldades não são as mesmas.[64]

De acordo com Rodrigues:

> A criança autista exprime melhor a percepção visual do que a percepção auditiva durante as estimulações, responde a ela positivamente quando estimulada em ambientes organizados, ou seja, o funcionamento comportamental adaptativo do autista é consideravelmente melhor em condições estruturadas. (2010, p. 80)

Isto significa que não estará apenas valorizando os pontos positivos do autista, mas também auxiliando a desenvolver mais as habilidades de comunicação, interação social e competências.[65]

O método também auxilia os pais e responsáveis, ajudando nas suas necessidades e atendimentos. É importante salientar que os pais sempre deverão está presentes nesses processos, pois eles também devem organizar o

[64] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[65] idem

espaço em casa, fazendo com que a criança se sinta melhor e segura. Caso ocorram mudanças na escola, em casa ou em outro ambiente frequentado pela criança é importante ser de forma lenta e adaptativa.[66]

b. MÉTODOS ABA

Outro método que proporciona um excelente resultado quando aplicado em crianças autistas com o objetivo de modificar o comportamento e o método ABA ou Análise Comportamental Aplicada. Destaca-se por ser extraído da teoria Behaviorista, ou seja, nela se observa, analisa e explica a relação entre o meio, o comportamento e aprendizagem.[67]

Com o livro "The Behavior of Organisms" (O comportamento dos Organismos) publicado em 1938 por B.F. Skinner, mostra a grande descoberta do Comportamento Operante, no qual fornece transformações e ajuda na aprendizagem, através do estímulo reforçado que procede em uma probabilidade ampliada de que aquele comportamento ocorra no futuro.[68]

O Comportamento Operante é capaz de fortalecer uma reação quando se oferece um estímulo logo após esta reação. Portanto, o método ABA realiza um trabalho com crianças autista, para que alcance interação com o meio social, de forma que elabore um planejamento adequado envolvendo todos os lugares de convívio dessa criança. De acordo com Mello (2001), o método ABA, é um tratamento comportamental indutivo, ou seja, constroem por etapas, juntamente com a criança novas habilidades não trabalhadas. Assim, as habilidades são construídas individualmente, de forma integrada a uma indicação ou instrução.[69]

Os responsáveis por desenvolver essas habilidades seguem um conjunto de instruções, eles têm como objetivo trabalhar os comportamentos

[66] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[67] idem

[68] idem

[69] idem

considerados adequados e funcionais, como por exemplo, as agressões, para assim ocorrer mudanças nas condutas inadequadas. O papel da família é de promover a criança incentivos para a mesma adapta-se ao novo contexto.[70]

Para identificar se o método esta sendo positivo para o aluno, é necessário observações e exames constantes. O profissional responsável deve elaborar registros rigorosos e detalhados, a partir disso coletar dados e identificar se está acontecendo à evolução das habilidades desejadas. Contudo, o método ABA deve ser aplicado por profissionais na área de análise comportamental com experiência supervisionada e prática no método ABA para alunos com autismo.[71]

20. COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

A área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação é denominada de Comunicação Alternativa (CA). A comunicação alternativa destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

A CA pode acontecer sem auxílios externos e, neste caso, ela valoriza a expressão do sujeito, a partir de outros canais de comunicação diferentes da fala: gestos, sons, expressões faciais e corporais podem ser utilizados e identificados socialmente para manifestar desejos, necessidades, opiniões, posicionamentos, tais como: sim, não, olá, tchau, banheiro, estou bem, sinto dor, quero (determinada coisa para a qual estou apontando), estou com fome e outros conteúdos de comunicação necessários no cotidiano.

Com o objetivo de ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão, são organizados e

[70] Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015

[71] idem

construídos auxílios externos como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador que, por meio de software específico, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação. Os recursos de comunicação de cada pessoa são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades deste usuário.

O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês Augmentative and Alternative Communication - AAC. Além do termo resumido "Comunicação Alternativa", no Brasil encontramos também as terminologias "Comunicação Ampliada e Alternativa - CAA" e "Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA".

Cartões De Comunicação



Descrição De Imagem:

A imagem apresenta vários cartões de comunicação com símbolos gráficos representativos de mensagens. Os cartões estão organizados por categorias de símbolos e cada categoria se distingue por apresentar uma cor de moldura diferente: cor de rosa são os cumprimentos e demais expressões sociais, (visualiza-se o símbolo "tchau"); amarelo são os sujeitos, (visualiza-se o símbolo "mãe"); verde são os verbos (visualiza-se o símbolo "desenhar") ; laranja são os substantivos (visualiza-se o símbolo "perna"), azuis são os

adjetivos (visualiza-se o símbolo "gostoso") e branco são símbolos diversos que não se enquadram nas categorias anteriormente citadas (visualiza-se o símbolo "fora").

Prancha De Comunicação Com Símbolos, Fotos Ou Figuras



Descrição De Imagem:

Uma pasta do tipo arquivo, contendo várias páginas de sacos plásticos transparentes está sobre o colo de um usuário de CA. Cada página representa uma prancha de comunicação temática e na imagem visualiza-se a prancha com o tema "animais".

Prancha De Comunicação Alfabética



Descrição De Imagem:

Sobre uma mesa está uma pasta de comunicação e nela, há uma prancha que contém as letras do alfabeto e os números. O usuário está apontando o dedo indicador na letra "X".

21. SISTEMA DE SÍMBOLOS GRÁFICOS

Para a confecção de recursos de comunicação alternativa como cartões de comunicação e pranchas de comunicação são utilizados os sistemas de símbolos gráficos, que são uma coleção de imagens gráficas que apresentam características comuns entre si e foram criados para responder a diferentes exigências ou necessidades dos usuários.

Existem diferentes sistemas simbólicos, sendo os mais importantes: PCS, Blissymbols, Rebus, PIC e Picsyms.

22. O QUE É O PCS?

Um dos sistemas simbólicos mais utilizados em todo o mundo é o PCS - Picture Communication Symbols, criado em 1980 pela fonoaudióloga estadunidense Roxanna Mayer Johnson. No Brasil o PCS foi traduzido como Símbolos de Comunicação Pictórica.

O sistema PCS possui como características: desenhos simples e claros, fácil reconhecimento, adequados para usuários de qualquer idade, facilmente combináveis com outras figuras e fotos para a criação de recursos de comunicação individualizados.

São extremamente úteis para criação de atividades educacionais. O sistema de símbolos PCS está disponível no Brasil por meio do software Boardmaker.

Prancha Com Símbolos Pcs



Descrição De Imagem:

Visualiza-se uma prancha de comunicação com dezoito símbolos gráficos PCS cujas mensagens servirão para escolher alimentos e bebidas. Os símbolos PCS estão organizados por cores nas categorias social (oi, podes ajudar?, obrigada); pessoas (eu, você, nós); verbos (quero, comer, beber); substantivos (bolo, sorvete, fruta, leite, suco de maçã e suco de laranja) e adjetivos (quente, frio e gostoso).

23. SOFTWARE BOARDMAKER

Board significa "prancha" e maker significa "produtor". O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados.

Com o software Boardmaker são confeccionados recursos de comunicação ou materiais educacionais que utilizam os símbolos gráficos e que serão posteriormente impressos e disponibilizados aos alunos.

O Boardmaker poderá ser associado a outro programa chamado de Speaking Dynamically Pro que significa "falar dinamicamente". Estes dois softwares em conjunto se tornaram uma importante ferramenta para construção pranchas de comunicação onde, a partir da seleção de um símbolo, acontece a emissão de voz pré-gravada ou sintetizada representativa da mensagem escolhida. Para comunicar-se com voz o usuário utilizará seu computador ou um vocalizador portátil.

O Speaking Dynamically Pro possui um série de ferramentas de programação fáceis de usar e que permitem a criação personalizada de atividades educacionais, recreativas e de comunicação.

Outra importante característica deste software é a acessibilidade. Um exemplo disso é que a seleção de teclas de mensagens ou de teclas para escrita poderá acontecer por meio de varredura e acionadores.

24. VOCALIZADOR

É um recurso eletrônico de gravação/reprodução que ajuda a comunicação das pessoas em seu dia-a-dia. Através dele, seu usuário expressa pensamentos, sentimentos e desejos pressionando uma mensagem adequada que está pré-gravada no aparelho. As mensagens são acessadas por teclas sobre as quais são colocadas imagens (fotos, símbolos, figuras) ou palavras, que correspondem ao conteúdo sonoro gravado.

A maioria dos vocalizadores grava as mensagens digitalmente e a capacidade de gravação varia de um aparelho a outro. Encontra-se vocalizadores de apenas uma mensagem enquanto outros podem gravar centenas delas. Outra variável intrínseca a este equipamento é o tempo total de gravação normalmente distribuído entre as teclas de mensagem oferecidas no equipamento.

Em qualquer vocalizador o conteúdo gravado em cada célula é reconhecido através de figuras ou textos aplicados em pranchas de comunicação que ficam sobre as teclas. Quando a tecla de cada figura ou texto é pressionada, sua mensagem pré-gravada é imediatamente reproduzida e com volume ajustável.



Descrição De Imagem:

Vocalizador retangular com vinte e cinco áreas de mensagens visíveis, onde estão símbolos gráficos. Cada área de mensagem ao ser pressionada emitirá uma mensagem de voz gravada anteriormente. Apresenta alça de transporte e botões de volume e troca de níveis.

25. ACIONADORES

São recursos que promovem acessibilidade tanto no uso do computador quanto em outras atividades não informáticas. A função única do acionador é gerar um clique que o computador interpretará como um comando de seu usuário. É a forma mais simples de se interagir com um computador, daí a sua importância como interface para a comunicação alternativa.

Do ponto de vista elétrico, um acionador é uma chave de contato momentâneo normalmente aberto (NA), como um botão de campainha. Existem acionadores de diversas formas, pois sua maior característica é o design apropriado para diferentes utilizações. Quanto ao plugue de conexão, todos acionadores são padronizados internacionalmente com o mini plugue tipo P2.

Acionadores



Descrição De Imagem:

Três modelos de acionadores, sendo os dois primeiros de pressão ao toque e o terceiro chamado de tração, pois funciona com o puxar de um cadarço que gera o clique.

Na Construção De Recursos De Comunicação Com O Software Boardmaker Poderemos Associar O Sistema De Símbolos Pcs Com Outras Figuras E Fotografias?

Sim. Os recursos de comunicação são confeccionados de forma personalizada. Desta forma, deveremos utilizar imagens que fazem sentido para o usuário e, em se tratando de recursos de comunicação no ambiente escolar, que correspondam às atividades e conteúdos propostos no currículo e atividades educacionais.

Além dos símbolos PCS que já se encontram no Boardmaker será possível importar imagens capturadas na internet, em CDs específicos, fotografias digitais ou fotografias escaneadas de catálogos, livros de histórias ou didáticos.

Todas as imagens encontradas e utilizadas na produção de materiais educacionais e/ou de comunicação podem ser categorizadas e arquivadas dentro do programa Boardmaker para que possam ser facilmente localizados em outras aplicações. Fazendo isto o professor do AEE complementará e qualificará sua biblioteca de imagens.

26. QUE TIPO DE RECURSOS PODEMOS CRIAR COM O BOARDMAKER? PARTE 1

Como já mencionado, o Boardmaker permite a construção de materiais que serão impressos e utilizados pelos usuários da CA.

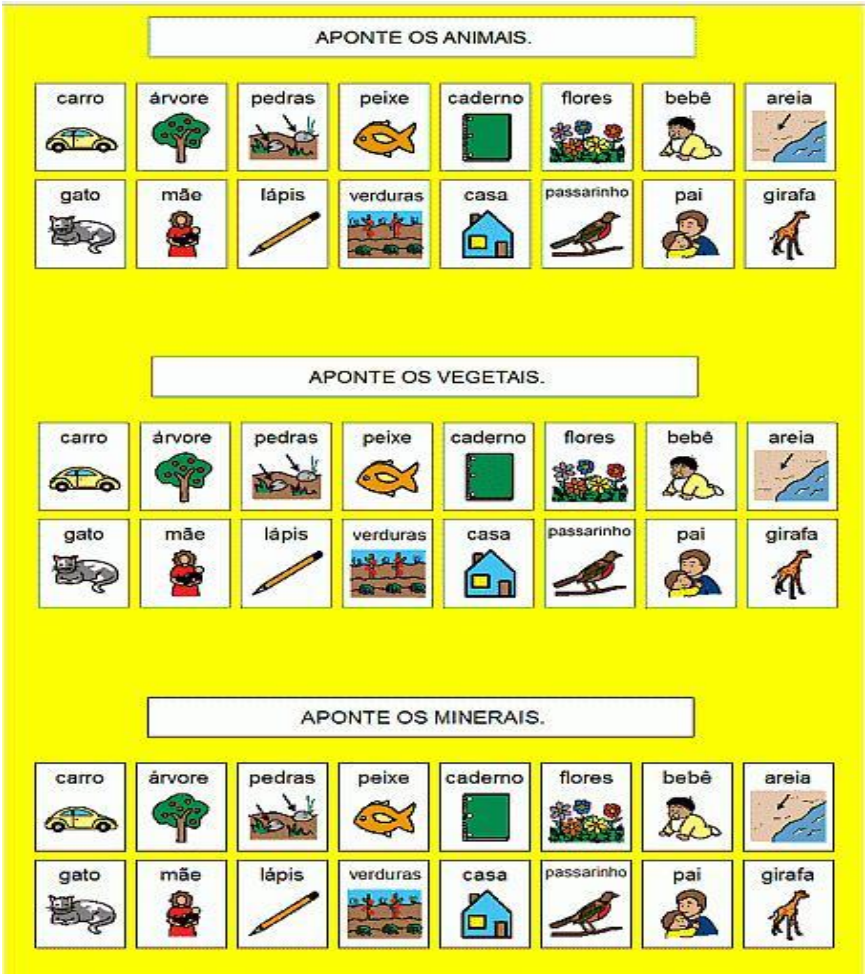
Conhecendo os desafios educacionais que os alunos enfrentam no cotidiano escolar e utilizando-se de muita criatividade, o professor especializado poderá criar os recursos de comunicação e acessibilidade necessários aos seus alunos por meio das várias ferramentas de seu Boardmaker. Abaixo vamos descrever e ilustrar algumas ideias de aplicação deste software.

Atividades educacionais acessíveis: Com o Boardmaker você pode criar várias atividades educacionais para garantir acessibilidade e participação de alunos que utilizam a CA em sala de aula. Lembre-se da importância da interlocução entre o professor do Atendimento Educacional Especializado, que construirá os recursos de acessibilidade, e o professor da sala de aula comum. Sem conhecer o plano de ensino do professor da sala comum, com seus objetivos e atividades previstas, será impossível propor, construir e disponibilizar os recursos de acessibilidade para o aluno.

O professor especializado deverá também ensinar as estratégias de utilização destes recursos para o aluno, seu professor, para os colegas, comunidade escolar e família. Desta forma ajudará a todos a entender e a utilizar estas ferramentas de acessibilidade.

Vejamos alguns exemplos de atividades personalizadas com o Boardmaker:

Atividades Escolares:

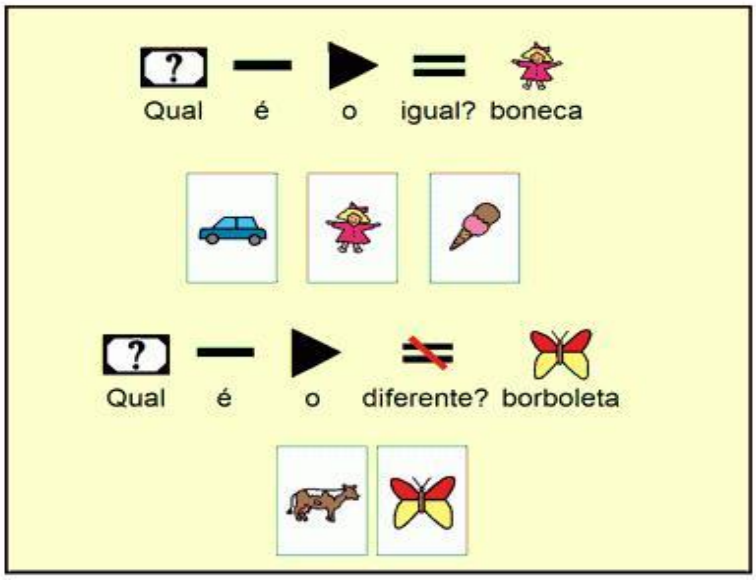


Descrição Das Imagens:

Três atividades foram construídas para que o usuário da CA possa responder questões apontando os símbolos gráficos PCS. A primeira pede

para apontar os animais; a segunda para apontar os vegetais e a terceira para apontar os minerais.

Abaixo de cada questão visualiza-se uma série de símbolos gráficos com imagens representativas dos três reinos da natureza.



Descrição De Imagem:

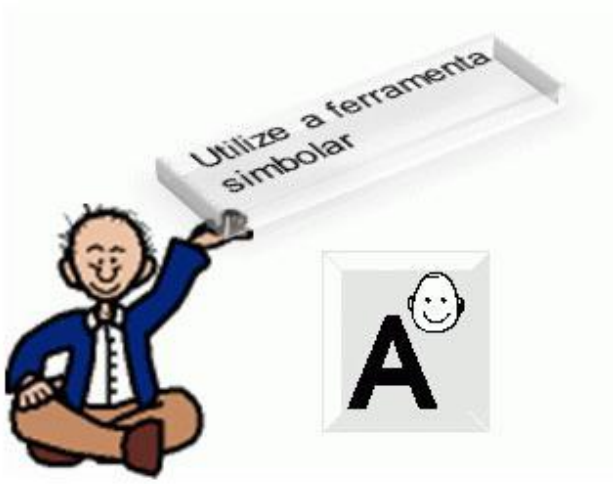
Uma atividade de matemática com o tema sobre "igual" e "diferente" foi construída com o Boardmaker.

Utilizando a "escrita com símbolos" está a pergunta: Qual é o igual? Visualiza-se então o símbolo de uma boneca. Abaixo estão três opções de símbolos: "carro", "boneca" e "sorvete". O aluno deverá apontar a resposta correta.

Logo abaixo está a outra pergunta sobre "qual é o diferente?" e visualiza-se o símbolo da "borboleta". Abaixo duas opções de resposta: "vaca" e "borboleta".

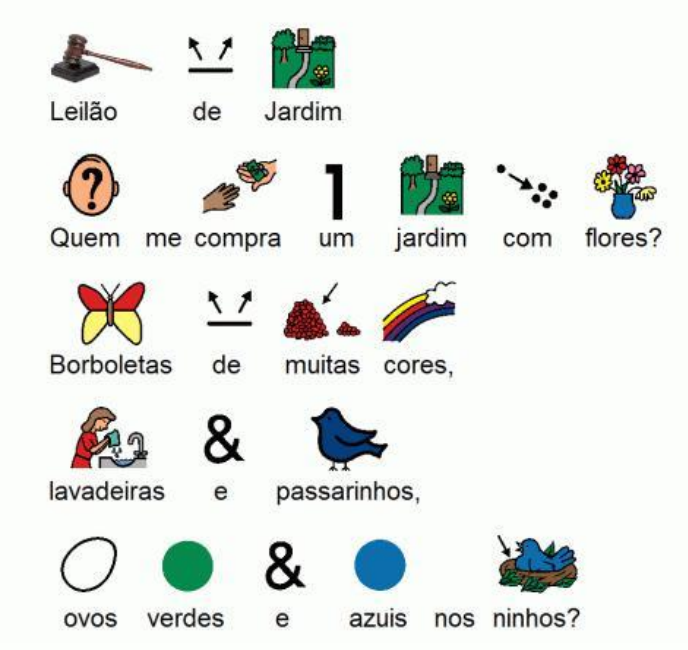
Textos Com Símbolos:

Textos com símbolos são muito interessantes para favorecer e ampliar a aquisição de repertório de símbolos gráficos (usuários de CA), favorecer a relação símbolo e signos e auxiliar na alfabetização de alunos com deficiência intelectual, auxiliar no aprendizado do português escrito para alunos surdos. No Boardmaker a escrita com símbolos é feita com a ferramenta "Simbolar".



Descrição De Imagem:

Um boneco indica o ícone da ferramenta "Simbolar", conforme ela é representada na área de trabalho do Boardmaker.



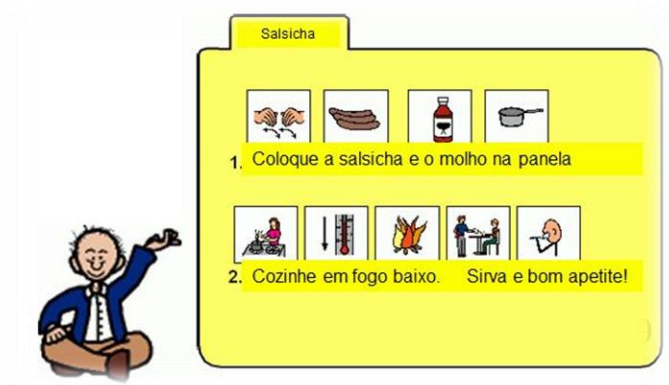
Descrição De Imagem:

O primeiro verso da poesia "Leilão de Jardim", de Cecília Meireles, foi digitada com o recurso "Simbolar" do Boardmaker. Desta forma, cada palavra aparece com a representação simbólica do PCS, acima do texto escrito.

O verso diz: Quem me compra um jardim com flores? Borboletas de várias cores, lavadeiras e passarinhos, ovos verdes e azuis nos ninhos?

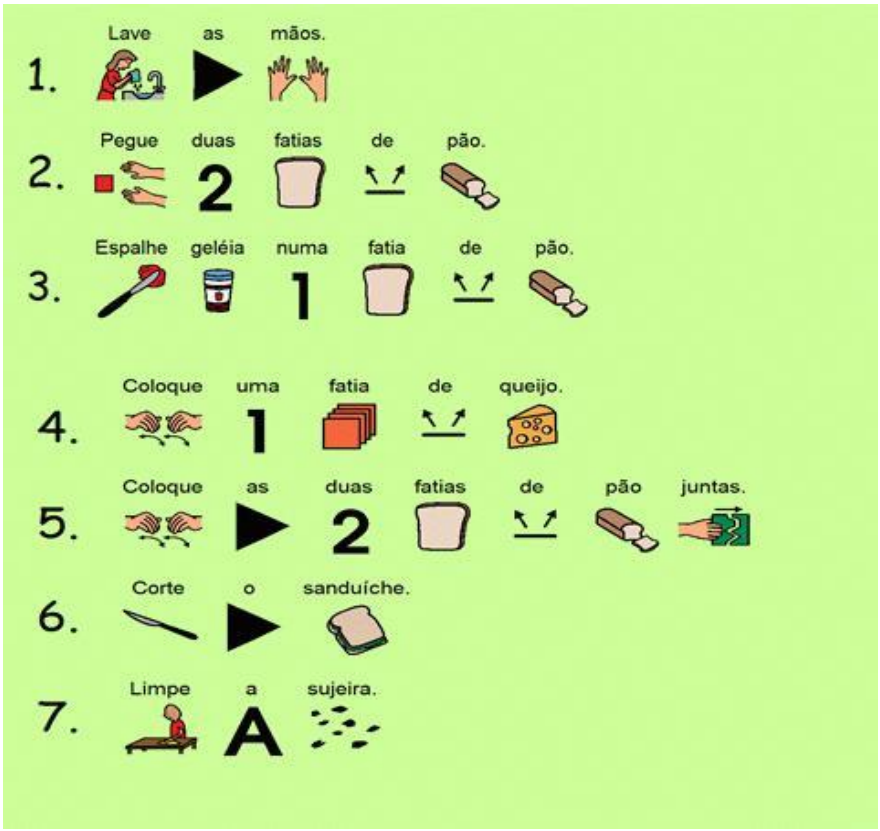
Culinária Com O Boardmaker:

Fichas de receitas ou receitas completas podem ser descritas com a sequência de símbolos gráficos associados com a escrita. Para confecção destes recursos a ferramenta Simbolar será muito útil.



Descrição De Imagem:

Um boneco aponta para uma ficha de culinária onde está descrita, com texto e símbolos, a receita de salsicha com molho.



Descrição De Imagem:

Em sete frases, escritas com texto e símbolos, está uma sequência de atividades que deverão ser feitas para a preparação de um sanduíche de geleia com queijo.

Livros Com Símbolos



Descrição De Imagem:

Visualiza-se a página de um livro. A frase escrita foi também representada por símbolos PCS: "Bateu Portas e janelas com força".



Descrição De Imagem:

Visualiza-se a página de um livro construído pelos alunos. Há a ilustração de um pato. Sobre a ilustração estão colados, em sequência, de cartões de comunicação alternativa com símbolo e texto: "Lá vem o pato, pato aqui, pato acolá. Lá vem o pato para ver o que é que há"?

Livros De Atividades

As atividades previstas no currículo escolar, ou que fazem parte do no livro didático impresso, podem ser personalizadas para usuários de CA. Para disponibilizá-las em sala de aula o professor especializado deverá receber, do professor de sala comum, estas atividades, com a antecedência necessária para que ele possa construí-las com o Boardmaker.

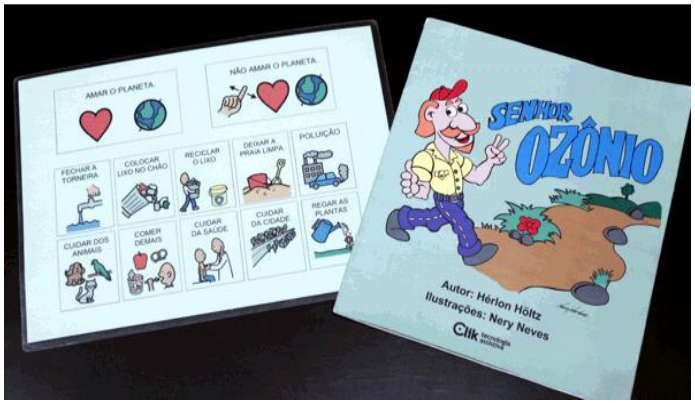


Descrição De Imagem:

Um livro de atividades sobre animais domésticos, selvagens, aquáticos e em extinção foi construído com o Boardmaker. O Livro de Atividades possui uma prancha de símbolos móveis para que o aluno destaque o símbolo e cole, com Velcro, no campo de resposta correspondente.

Pranchas Temáticas Para Interpretação De Livros E Conteúdos

Pranchas de comunicação temáticas poderão ser construídas para que o aluno usuário da CA possa participar de atividades de interpretação de histórias ou também para que possa perguntar, responder e argumentar sobre os conteúdos estudados e atividades desenvolvidas em sala de aula.



Descrição De Imagem:

Um livro de história, que fala sobre temas de ecologia, está acompanhado de uma prancha temática, com a qual o usuário da CA poderá apontar ações positivas e negativas relativa à preservação do meio ambiente.



Descrição De Imagem:

Uma lista de perguntas sobre fenômenos da natureza está relacionada. Para responder estas perguntas o usuário de CA apontará para um dos símbolos gráficos dispostos em uma coluna lateral. Na parte inferior da prancha, há uma sequência horizontal de símbolos que possibilitarão ao aluno fazer perguntas "onde", "como", "por que", "quando" e afirmar "não entendo", "incrível", "mudei de ideia", "quero saber mais".

Calendários Personalizados

Nas "pranchas modelo" do Boardmaker você encontrará grades de calendários para serem personalizadas. Basta localizar os símbolos apropriados e colar sobre a o dia em que o evento acontecerá.



Descrição De Imagem:

Uma folha de calendário do mês de janeiro de 2011 foi personalizada com os símbolos PCS.

Visualiza-se símbolos representativos do verão "guarda sol" e "sorvete", símbolo da "festa de Ano Novo", "viagem", "praia", "chegada da vovó", "aniversário" e "retorno a casa". Os símbolos foram aplicados sobre as datas destes eventos.

27. QUE TIPO DE RECURSOS PODEMOS CRIAR COM O BOARDMAKER? PARTE 2

Porta-Pranchas

Pastas do tipo arquivo, folhas laminadas e encadernadas, porta documentos, pastas do tipo cardápio (pasta dupla ou trifolder) poderão ser "portadores de pranchas".

No Boardmaker, em "Pranchas Modelo" você encontrará uma série de modelos de grades já prontas para a criação destes recursos de comunicação. Economize trabalho e utilize as grades que facilitarão a criação das pranchas.



Descrição De Imagem:

Carteira do tipo porta documentos com páginas de sacos plásticos onde estão pranchas de comunicação com símbolos de alimentos.

Pasta com sacos plásticos, em tamanho ofício, encadernados em espiral, e cada página há uma prancha temática de símbolos gráficos.



Descrição De Imagem:

Pastas tipo cardápio, trifolder ou duplas, apresentam modelos de grades com diferentes tamanhos e quantidades de espaços para símbolos.

Visualiza-se também uma pasta dupla onde está uma prancha para escolhas de materiais de artes.

Pranchas Para Vocalizadores

Nas "pranchas modelo" do Boardmaker você encontrará também grades desenhadas especialmente para utilização em vocalizadores. Se você utiliza um vocalizador procure o arquivo Boardmaker com o nome da "marca/modelo" do equipamento. Esta grade foi projetada para servir exatamente no tamanho e distância das teclas de mensagens.



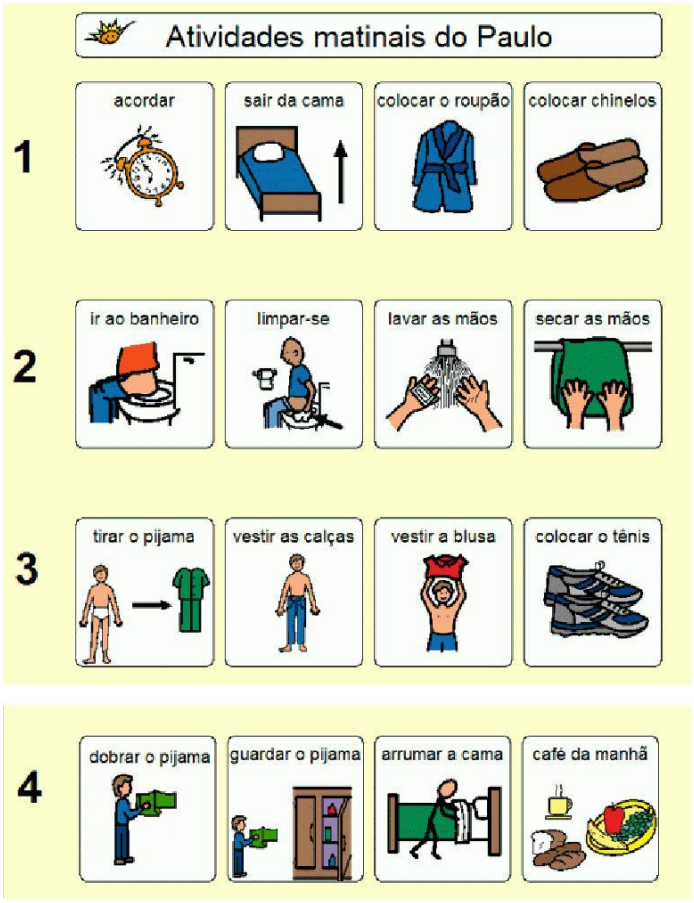
Descrição De Imagem:

Uma grade modelo do vocalizador GoTalk9+ foi personalizada com símbolos para comunicação em sala de aula. Depois de montar a prancha basta recortar a colocá-la no vocalizador.

Ao lado visualizamos o vocalizador GoTalk9+ com suas 12 teclas de mensagens aparentes.

Agendas Personalizadas Com Símbolos

Com o Boardmaker você pode criar agendas escolares, atividades da turma e também de ações pessoais da rotina. Para isso, você pode utilizar grades, das mais variadas formas, que se encontram em "pranchas modelos" no arquivo "agendas".



Descrição De Imagem:

Visualiza-se uma sequência de atividades individuais de um usuário da CA que se chama Paulo. As atividades ilustradas em sequência de símbolos que representam sua rotina matinal desde o acordar, vestir-se, fazer a higiene pessoal, até tomar o café da manhã.



Descrição De Imagem:

Uma agenda em formato vertical mostra uma sequência de símbolos para a primeira hora da manhã.

Cinco atividades estão representadas em símbolos: tomar banho, comer, escovar os dentes, pegar a mochila, ir para escola de ônibus.

Sinalizações Em Vários Ambientes

Você pode utilizar o Boardmaker para criar sinalizações dos vários ambientes da escola. Da mesma forma poderão ser criados cartazes com informações ou indicação de regras e orientações



Descrição De Imagem:

Cartaz com símbolos móveis para indicações de lugares e atividades realizadas pela turma. Podemos ler a frase: "Nossa turma está:" ao lado desta frase há um espaço onde será fixado com Velcro o cartão de CA correspondente ao lugar/atividade "no lanche". Na parte inferior do cartaz há

outras opções de cartões de mensagens "na biblioteca", "no laboratório", "no parquinho".



Descrição De Imagem:

Um símbolo com a mensagem "Favor fechar a porta" foi confeccionado para colocar na parte interna da porta da sala de aula.

28. O BOARDMAKER É UMA FERRAMENTA DE AUTORIA?

É exatamente isso. O Boardmaker é uma ferramenta que permite construir os recursos de comunicação e aprendizado que seu aluno necessitará em cada fase de seu desenvolvimento educacional. E esta é a principal e mais importante característica deste programa. Os exemplos e modelos que o Boardmaker possui servem apenas para mostrar aos professores o potencial de criação deste software.

Conhecendo os desafios educacionais, os objetivos e atividades propostos para a turma e conhecendo também as características do aluno com

deficiência (suas dificuldades e acima de tudo suas habilidades) o professor especializado irá projetar, construir e disponibilizar os recursos pedagógicos que garantam a acessibilidade, comunicação e participação no contexto da escola comum.

Atualmente as pesquisas existentes a respeito do ensino e da aprendizagem nos permitem olhar para o que o aluno produz e identificar o que ele já sabe, as dificuldades que estão impedindo sua aprendizagem e determinar que ações serão necessárias para que o seu conhecimento avance.

Nas últimas décadas tem se consolidado a concepção que considera o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz. Por isso a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer sua função de aprender participando de situações que favoreçam isto. Neste sentido, com relação aos alunos com deficiência, torna-se indispensável a criação de condições de aprendizagem pelo professor, através da construção de recursos de acessibilidade.

O conhecimento não é gerado do nada, é uma constante transformação a partir do conhecimento que já existe. É o que cada aluno já conhece que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem, bem como as dificuldades e possibilidades que o aluno apresenta. Seja nas propostas de atividades, seja na forma como os professores encorajam e desafiam os alunos a se lançar com ousadia nas propostas de aprendizagem, os recursos (materiais educacionais) tem uma função decisiva nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

O Boardmaker é uma ferramenta aberta e, portanto, servirá para confecção de recursos de acessibilidade que atendem diferentes concepções de ensino e aprendizagem. Por este motivo é importante considerarmos o modelo de escola, o que entendemos por aprendizagem e que postura nós pretendemos instigar no aluno, no sentido de ele ser ativo na construção do conhecimento. Se disponibilizarmos recursos ao nosso aluno permitindo e esperando apenas que ele responda o que consideramos correto, sem dar a ele oportunidades de questionar, propor alternativas, argumentar etc., possivelmente nós teremos

um instrumento pobre de comunicação e também um instrumento pobre de educação.

Portanto a palavra de ordem é conhecer a realidade e os desafios enfrentados pelo aluno e ser criativo. Junto com ele, iremos construir e utilizar os recursos que permitirão sua expressão e participação ativa em desafios educacionais. O professor deve funcionar como um diretor de cena, cabendo a ele observar as condições e necessidades de seus alunos e montar o cenário, através da construção das estratégias de ensino e dos recursos de acessibilidade, para possibilitar a construção do conhecimento de seus alunos.

A beleza de um software de criação é que ele possibilita inovar, construir novas alternativas e materiais educacionais cada vez mais desafiantes e inéditos.

MÓDULO VI – LEITURA COMPLEMENTAR - I

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO: DIFERENTES TEMPOS DE ESCUTA, INTERVENÇÃO E APRENDIZAGENS

Carla Andréa Brande*

Camila Cilene Zanfelice**

A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens

O mundo grita. A escola grita. Alunos com deficiência gritam. Alguém escuta? Esta questão fomenta em nós a vontade de relatar nossos gritos e, também, nossas escutas. Entendidos enquanto processo de criação do novo, fratura, no encontro que aponta para o outro (VILELA, 2008).

Receber alunos com deficiência, mais especificamente, com transtornos globais do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas. Esse aspecto já é apontado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASILIA/MEC, 2008) ao propor que a educação especial atue de forma articulada com o ensino comum, procurando atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Este desafio tem sua base no princípio básico da inclusão escolar, que consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (MENDES, 2002).

A inclusão escolar (educação inclusiva) valoriza a diversidade, a cooperação e o respeito pelos que são diferentes (DOTA; ÁLVARO, 1991).

Para Pacheco (2007), esta é uma noção complexa, que se concretiza a partir de vários elementos como o planejamento, o trabalho cooperativo nas salas de aula e o relacionamento social, a avaliação do trabalho, a colaboração com outros profissionais e com os pais, e o desenvolvimento e capacitação dos profissionais. O trabalho cooperativo, ou a aprendizagem cooperativa, refere-se à interação dos alunos nas situações de aprendizagem, o que é propiciado pelo trabalho de coordenação, que auxilia e promove a interação entre os elementos citados.

Esses desafios trazidos pela inclusão escolar não são conhecidos previamente pelos participantes do ambiente escolar – diretores, coordenadores, professores e, até mesmo, pais – sendo, por isso, impulsionadores de aprendizagens para todos esses personagens. Segundo Mizukami et al. (2002) uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência que possibilita o trabalho colaborativo são as experiências de ensino e aprendizagem, entendidas como situações nas quais os professores, reunidos com seus pares, partilham experiências, visões, interpretações, conhecimentos, analisam problemas e propõem soluções.

Tornamo-nos participantes de um processo desafiante como esse, ao recebermos na escola em que trabalhamos um aluno com autismo e buscarmos iniciar um processo de inclusão desta criança.

No ano de 2010, trabalhávamos como coordenadora pedagógica e professora de uma escola particular na cidade de Rio Claro, SP, e acompanhamos o ingresso do aluno na escola no 1º ano do ensino fundamental, com 6 anos e meio. Tinha o diagnóstico médico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, finalizado quando estava com 5 anos de idade.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASÍLIA/MEC, 2008).

O autismo é considerado, segundo Williams e Wright (2008) e Mello (2003), um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida e atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento, sendo uma condição que prossegue até a adolescência e vida adulta.

Williams e Wrigth (2008, p. 33) afirmam ainda, que indivíduos com distúrbios do espectro do autismo têm "dificuldade em entender o ponto de vista ou as ideias ou sentimentos alheios".

O aluno em questão tinha o acompanhamento terapêutico com uma fonoaudióloga, pois começou a falar tardiamente e apresentava sérias dificuldades fonoarticulatórias. Tais dificuldades foram diagnosticadas pela fonoaudióloga e relatadas à Coordenadora do Serviço de Orientação Educacional da escola, procurando fornecer orientações para o trabalho escolar com o aluno.

Posteriormente, iniciou também acompanhamento com uma Terapeuta Ocupacional, para trabalhar com as estereotipias motoras que apresentava.

Foi neste contexto que iniciamos o trabalho com o aluno, sem saber muito bem qual caminho seguir, mas certas de que o trabalho em parceria com outros profissionais seria fundamental.

Nosso pressuposto era de que as intervenções educacionais são fundamentais no tratamento do autismo (AIELLO, 2002, apud GOMES, MENDES, 2010) e os ambientes escolares que são genuinamente espaços de intervenção educacional, tornam-se um importante meio para favorecer o desenvolvimento de crianças. Por isso, o relato dessa experiência, de nosso ponto de vista, é importante justamente por indicar a construção de alguns caminhos neste trabalho inclusivo na escola.

Este relato parte do desejo de compartilhar uma rica experiência vivenciada com este aluno autista. Experiência expressa na linguagem e na produção de sentidos, na busca por estratégias e materiais de trabalho e intervenção pedagógica; uma experiência de tempo – um tempo outro, que não é o do imediatismo, não é o tempo que se quantifica, mas o tempo produzido no diálogo, na interação. Tempo como agente pedagógico, intermediando a aprendizagem.

Com as práticas de ensino e aprendizagem experimentadas, e que serão relatadas, aprendemos que o autismo nos impõe um modo singular de invenção, expressão e temporalidade. Escuta.

Primeiro tempo: os gritos, as vozes e a escuta na escola...

Nossa aprendizagem foi acontecendo concomitantemente ao trabalho desenvolvido com o aluno. A cada dificuldade com que nos deparávamos, iniciávamos um processo de reflexão e buscávamos uma solução.

A primeira questão sobre a qual nos debruçamos foi a dificuldade motora que o aluno apresentava: traços muito leves, traçado sem intenção, desenho ainda rudimentar. Diante disso, nós, professora e coordenadora, procuramos discutir os melhores encaminhamentos metodológicos e iniciamos um trabalho de estimulação motora constante e diário: modelagem com massinha ou argila, punção, alinhavo, recorte com dedos, com tesoura, colagem, pintura utilizando diferentes materiais. Além disso, procurando

proporcionar situações para o desenvolvimento do desenho, muitas atividades foram propostas visando à estruturação do esquema corporal e sua representação gráfica: jogos explorando as partes do corpo, visualização do corpo no espelho, recortes de partes do corpo humano e montagem com as figuras, dentre outras.

Acreditávamos que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficiaria das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que essas interações seriam propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1987).

Nesse processo, percebíamos que toda a estimulação proposta não levava à imediata evolução da habilidade, o que nos fez refletir sobre nossa ansiedade, enquanto docentes, de esperar por aprendizagens imediatas e bem sucedidas. Um primeiro grito! Adquirimos, nesse processo reflexivo, nossa nova aprendizagem: ensinar, intervir, explorar e esperar. Uma primeira escuta... Descoberta e aprendizagem de outro tempo. O tempo da experimentação – de fazer conexões, invenções com o que nos foi apresentado.

Neste primeiro tempo, uma surpresa, que viria a colocar “em xeque” uma prática cotidiana do tempo: o tempo instituído, que é quantificado em minutos, e que seguimos, às vezes, sem perceber. Essa reflexão nos levou a entender que a prática de inclusão e o contato com a diferença, na sala de aula, possibilitaram trabalhar em outra perspectiva, em outra dimensão de tempo.

No ano seguinte, novo desafio: trabalhar a alfabetização. Já no ano anterior (1º ano), o trabalho com a leitura e a escrita havia sido iniciado, explorando o nome do aluno, o reconhecimento, identificação e nomeação das letras; mas, agora, nossa preocupação era proporcionar inúmeras situações didáticas que explorassem a leitura e a escrita de forma mais aprofundada, viabilizando o processo de alfabetização. Não tínhamos como saber se o aluno se alfabetizaria naquele ano letivo, mas tínhamos a certeza de que seria possível iniciar esse trabalho.

Consonantes com nossa primeira aprendizagem – ensinar, intervir, explorar e esperar... – passamos a trabalhar com o processo de alfabetização proporcionando situações didático-metodológicas em que o aluno pudesse reconhecer, identificar, nomear as letras, palavras, além de construir, ele próprio, suas palavras.

Nesse caminhar, mais um grito! O aluno respondia corretamente em algumas situações e em outras não. Algumas vezes nomeava as letras com certeza e correção, lia pequenas palavras. Em outras, não o fazia. Nossas perguntas pareciam não ter resposta: o aluno não memorizava? Tinha algum comprometimento da visão? Nossas buscas e reflexões nos levaram o discutir o caso com outros profissionais e, então, na troca e reflexão mútuas, ocorre uma nova escuta: o aluno apresentava maior facilidade em identificar objetos com a visão horizontal, ao invés da visão na vertical. Quando pedíamos ao aluno para nomear uma letra (ou palavra) que se encontrava abaixo de seus olhos a chance de erro era maior do que a identificação e nomeação de uma letra que se encontrasse à frente de seus olhos. Nossa segunda aprendizagem: construímos uma pequena lousa, que podia ser apoiada em pé sobre a mesa e trabalhávamos com a escrita e a leitura utilizando letras móveis, presas por ímãs à lousa.

Assim, o aluno começou a ler e a escrever... Um caminhar que evoluiu do período pré-silábico da escrita para o silábico. O ano letivo encerrou-se sem que o aluno tivesse completado seu processo de alfabetização, mas sabíamos que, tendo iniciado, o processo teria continuidade no ano seguinte. Encontra-mos em Sampaio (2001) apoio para essa consideração:

> A criança “ainda não sabe”, mas é capaz de vir a saber. O “ainda não saber” não paralisa, impedindo novos saberes, e pode incorporar ao cotidiano da sala de aula um aprender mais solidário, com as crianças sendo ajudadas pelos seus companheiros ou pela professora a realizar o que ainda não são capazes de fazer sozinhas. (p. 9)

Segundo tempo: os gritos, as vozes e a escuta dos pais...

Nessa relação de aprendizagem entre aluno e escola, outros personagens apareciam: os pais.

A família deve estar presente em todos os momentos do processo educativo do aluno com deficiência. Segundo Perez (2007, apud SCHIAVON, PEDRO, ZANATA, 2010), o acompanhamento escolar da família resulta de diferentes atitudes, que vão desde o apoio constante nos estudos ou atendimento periódico, até a ausência na colaboração com atividades escolares, principalmente na tarefa de casa.

No sentido da colaboração, o trabalho de parceria entre os pais e a escola tem impacto positivo no desenvolvimento da criança, segundo Mittler (2003). A parceria, entendida como processo, não como meta de chegada, assim como a inclusão, implica respeito mútuo, vontade de aprender com o outro, um propósito comum (MITTLER, 2003, p. 213).

Foi assim desenvolvido o trabalho com os pais. Inicialmente, os pais vivenciavam situações de ensino e aprendizagem com o filho nos momentos de realização da tarefa de casa.

Outro grito! O aluno resistia em fazer as tarefas, não queria que a mãe ajudasse, ou quando isso acontecia, esta acabava por fazer pelo filho a tarefa proposta. Nas reuniões entre a escola e os pais esse assunto era discutido, os pais eram orientados a ler para o filho, dar-lhe a informação quando necessário, mas cobrar dele a ação que lhe era requerida: pensar sobre a escrita e sua organização. Procurávamos explicitar aos pais que o aluno precisava de adequação curricular e metodológica, pois ainda não conseguia acompanhar o mesmo currículo desenvolvido com os alunos da classe.

Para tais adequações, pretendia-se o progresso individual do aluno, mas de forma a garantir a interação com os outros, promovendo atividades de cooperação em sala de aula.

Os pais compreenderam o processo proposto pela escola, mas algumas perguntas que faziam indicavam a presença de um grito latente: nosso filho vai, um dia, aprender o que os outros aprendem? Vai para a universidade? Nossa escuta era inquieta, não sabíamos respostas, só podíamos mostrar dados que tínhamos presente: o aluno aprendia o que os outros alunos aprendiam, mas num tempo diferente. Era preciso esperar...

Neste contexto, é importante observar que a baixa expectativa dos pais pode ser decisiva para o fracasso escolar do filho, já que reproduz o estigma da incapacidade que pode refletir na escola e na ação docente, bem como no próprio aluno que incorpora e aceita esse estigma. Por outro lado, a alta expectativa também pode ser prejudicial, pois pode ir além da capacidade dos filhos provocando frustração e conflitos, já que se exige sempre mais do aluno, do professor e da escola (CAMARGO, 2000, apud SILVEIRA, 2010).

Os pais, por vezes, precisaram de orientação quanto à melhor forma de lidar com o filho. O aluno passava por um momento de percepção da diferença, resistia aos poucos limites impostos pelos pais (pai se mostrava mais contundente, enquanto a mãe era mais permissiva) . A escola, consciente de seus limites, insistia que a família procurasse por um atendimento psicológico, que pudesse apoiar o crescimento emocional do aluno e orientar a família nesse processo. Algumas vozes que concordam, mas um grito latente de resistência... O atendimento psicológico ainda não aconteceu.

É nesse contexto que mais um ano letivo se inicia, com o desafio de concluir com o processo de alfabetização do aluno, agora no 3º ano.

Terceiro tempo: as vozes, os gritos e a escuta da professora...

Nesse momento, queremos partilhar um pouco do que foi pensar a prática e atuar, inventando estratégias, disponibilizando recursos que favorecessem a aprendizagem do aluno na sala de aula. Uma vivência significativa, como aponta Barbosa (2006), onde também fica evidente o aprendizado da professora, no contato com a realidade que se dá a ver e que propomos refletir sobre.

O encontro da nova professora com o aluno autista foi promovido pela escola em situação bastante especial, e que possibilitou entrosamento e prevenção de possíveis transtornos futuros – pois não é raro ouvir e ler que autistas têm dificuldades com a mudança na rotina, além da dificuldade de socialização, que estariam em jogo na substituição da professora que aconteceria meses depois.

Na sala de aula, duas professoras (a titular que se afastaria mais tarde, em função de licença gestante, e a substituta), vinte alunos e, dentre eles, um autista. Parece excludente a ênfase na questão do aluno autista, mas no início do trabalho, parecia assim. O desconhecido parecia assustador. Gritamos...

Entretanto, o encontro foi leve. Leve, leve, muito mais leve do que o rótulo que carregava o desconhecido. Doce. Comportamento estereotipado (mas quem é que não tem um?), comunicação restrita, olho no olho só por um segundo. Adaptações materiais. Questões repetidas a respeito do mesmo assunto. Teste.

Era comum que questionasse sobre um mesmo assunto, repetidas vezes. Para o médico que o acompanha há anos, esta era uma forma de testar as pessoas e verificar sua coerência e sinceridade.

Para Williams e Wright (2008), trata-se de uma dificuldade da memória, possivelmente porque depois de pronunciadas, as palavras são difíceis de lembrar pela criança autista, que pode, repetidas vezes, perguntar, como uma forma de entender e lembrar.

Realidade. O aluno passava a maior parte do tempo sem realizar alguma atividade direcionada para a escrita (mas não sem produzir), pois a coordenação motora comprometida dificultava o manejo de lápis ou outro instrumento. Ele não estava alfabetizado, o que o impedia de registrar, e realizar as atividades comuns com os outros alunos da sala em todo momento.

Conhecia todas as letras do alfabeto, escrevia seu nome e treinava a escrita das sílabas (famílias silábicas) em espaços delimitados por traços de cinco linhas no caderno, com muita dificuldade no traçado das letras. Uma adaptação importantíssima, já citada anteriormente, que, além de facilitar a escrita de palavras (pois não exigia muita coordenação), também servia como suporte para textos e cadernos, foi a utilização da lousa de imã, que facilitava ao aluno melhor visualização, compreensão e coordenação quando lia ou escrevia na vertical.

Ele conhecia a sequência numérica até 50, mas não conservava a ideia de adição, por exemplo.

Para a professora, era angustiante ver o aluno sem produzir durante o tempo que trabalhava algum conceito ou atividade com as outras crianças, porque ele não conseguia se concentrar por muito tempo, para realizar atividades de modo autônomo, mesmo que a professora lhe orientasse.

Era um aluno com atenção dependente – a professora precisava recobrar inúmeras vezes sua atenção, chamando-o pelo nome, ou repetindo as orientações sobre determinada atividade, para que mantivesse o foco atencional.

Após as primeiras descobertas e encontros, as primeiras tentativas de aproximação: outra escuta. As professoras decidiram separar o planejamento semanal. Enquanto uma desenvolvia atividades com a maior parte da turma, outra colocaria em prática o planejamento específico para o aluno autista, quando não fosse possível que trabalhasse as mesmas atividades com o grupo todo. Isso faria com que tivesse maior aproveitamento do tempo na escola, com acompanhamento individualizado.

A adequação curricular era feita a cada trimestre, paralela ao planejamento específico do terceiro ano, para que as necessidades e aptidões do aluno estivessem contempladas no plano de ensino e pudéssemos promover seu desenvolvimento, sua alfabetização. No plano individual, estavam contempladas atividades comuns que, geralmente, exigiam oralidade, debates, e neste aspecto, o aluno mantinha boa participação.

Com o desenvolvimento das atividades de alfabetização, foram incluídas algumas atividades para a coordenação motora, como enrolar barbante em carretel de tamanho grande. O barbante, posteriormente, foi substituído por um novelo de lã, pois não foi bem aceito pelo aluno. Ele não gostava da sensação de aspereza que o barbante trazia. Já a lã, passava pelo rosto, pela pele, sentia prazer com ela. Dizia que era macia, como uma esponja.

Parecia difícil, para ele, coordenar os movimentos de enrolar a lã e segurar o carretel usando, para isso, as duas mãos. A dificuldade pode ter sido causada pela tendência que as crianças autistas têm de se concentrar na textura dos objetos, ou na sensação ao tocá-los (WILLIAMS e WRIGHT, 2008). Além disso, o modo de explorar o barbante e a lã poderia estar ligado à dificuldade de compreender a função de determinado objeto (sentido global), resultado do interesse sensorial exacerbado, da maior atração pelos detalhes, não pelo sentido global da ação (enrolar no carretel), o que Williams e Wright (2008) denominam dificuldade de compreender a essência.

Outra forma comum de expressar esse interesse sensorial era querer tocar os objetos com os lábios.

Propomos também outras atividades, como: pintura a dedo e com o pincel, realizando movimentos com o pulso; transferir contas ao longo de um barbante, jogar bolas com diferentes tamanhos e texturas – já que esse aspecto se mostrou importante, resolvemos explorar.

O que mais mobilizava, contagiava, durante a realização das atividades com o aluno, era a necessidade de divertir-se e fazer relações, a todo o momento, com algo vivido, experimentado, ouvido, que surgia e ganhava expressão, de repente, com humor.

Certo dia, ao ouvir a palavra “salto”, ele questionou: “Assalto? Como o de bandido?”, uma espécie de afirmação provocativa, um convite ao jogo, e assim iniciávamos um debate que envolvia tribunal, juiz, enfim, este é um breve relato de algumas longas conversas que se iniciavam e iam, dia após dia, aproximando professora-aluno e produzindo sentidos. Essa produção de sentido ocorria de forma mais frequente com a professora, mas se estendia aos demais alunos da sala que também interagiam e participavam de tais intervenções significativas.

Na abertura para a alteridade, na relação com a professora, havia uma “liberdade de experimentação” (KASPER, 2009, p. 211). O aluno trazia, ou construía, na relação com a aprendizagem, e com a professora, uma espécie de jogo, onde tudo era tomado literalmente, e com muito humor, com alegria.

> O humor é uma forma de pensar e uma forma de relacionar-se com a lei (...). Diante de uma regra proposta ou de um jogo proposto, revira-se a regra levando-a as últimas consequências. Não se questiona o que é proposto barrando, mas trai-se o jogo jogando, ampliando suas regras, levando-as ao extremo, ao absurdo. (KASPER, 2009, p. 211)

A aprendizagem tornava-se um processo de criação, de expansão de possíveis.

Nesse jogo criativo que pode ser o processo de aprendizagem, ou o processo de construção do conhecimento, era evidente o interesse do aluno pelas suas produções, seu esforço por manter-se conectado, atento às atividades que estava desenvolvendo, apesar da aparente perda de foco.

Fernández (1991, p. 10) aponta a alegria como um dos ingredientes da capacidade atencional, necessária ao processo de pensar: “la alegría es la fuerza que nos acerca a la potencia creativa, indiscreta, incisiva del niño y de la niña”. A autora afirma que a criatividade surge nutrida pela energia da alegria e da autoria.

Os jogos também podiam ser “ativados” pela professora. Isso acontecia quando percebia que ele não estava se concentrando na realização das atividades e precisava de rapidez e criatividade suficiente para chamar sua atenção: bastava questioná-lo sobre algum fato engraçado, ou inventar uma história; fazer relação com personagens de desenhos animados, perguntar se ele comeria pipoca no final da tarde, acompanhada de seu refrigerante preferido, ou convidá-lo para cantar músicas conhecidas por ele.

Até um cajado invisível foi inventado, por ocasião de um questionamento que ele fez sobre o que o pastor de ovelhas carregava nas mãos, para quê ele servia, e a professora disse que era para “cutucá-las” – e ao dizer isso, o “cutucou”, causando cócegas. Esse cajado era um antídoto contra a monotonia. Bastava acessá-lo e o aluno voltava a sorrir e a se interessar pelas atividades.

Enfim, propomos diferentes intervenções que, segundo Matos et all (2010) são condições necessárias para que os alunos se desenvolvam e favoreçam sua sociabilidade e afetividade no convívio com os outros. No caso do aluno autista, não seria diferente. As atividades trouxeram proximidade, afetividade, no convívio com a professora e os colegas, que participaram desse processo também.

A experiência com o aprender passa também pelos sentidos. Aos poucos, brincando com os sons das sílabas, com o cajado, ou outras situações, conseguimos aproximação corporal, contato visual com o aluno. Hoje, nos abraçamos, beijamos. É possível tocar seus cabelos com frequência, sem que ele fuja. Essa conquista é fascinante!

Na elaboração das avaliações e das atividades de classe, trazíamos seus personagens preferidos para não somente prender sua atenção, mas tornar aquele momento de aprendizado mais divertido, mais seguro, talvez.

Ele ficava muito feliz ao reconhecer Tico e Teco, o Pato Donald ou o Mickey. Ao realizar as atividades, fazia relações inusitadas entre as personagens, o que facilitava sua compreensão e o desenvolvimento do trabalho, sempre baseado na oralidade, no diálogo.

Foi curioso, um dia, quando realizava uma atividade onde deveria juntar animais aos pares (que a professora disse, seriam pares para dançar na festa junina) e, percebendo que dois animais não tinham pares (macho e fêmea), inventou que estes seriam, então, os cantores da festa. Depois desta definição, ele realizou a atividade cantando uma música da dupla sertaneja "Victor e Léo" o que, em sua visão, seria um fundo musical adequado para uma festa junina.

As avaliações foram realizadas da mesma forma como outros exercícios rotineiros, também como espaços de formação e criação. Cabia à professora questionar, oferecer subsídios para que o aluno conseguisse realizar as atividades propostas.

A função diagnóstica destas avaliações não ficava prejudicada, pois ao final de cada uma delas seguia um parecer da professora, onde relatava as principais dificuldades e as principais conquistas do aluno.

No que se refere às atividades de Língua Portuguesa (alfabetização) e Matemática, a partir do que o aluno produzia (avanço) íamos inventando novas formas de trabalhar, buscando novos conteúdos.

Atualmente, o aluno lê e escreve com lápis (tipo jumbo) em espaço reduzido para uma linha do caderno, precisando ainda do apoio vertical para o caderno.

A sequência numérica ampliou-se de 50 para 100, reconhecendo dezenas e unidades. A adição de quantidades ainda é um desafio. Ainda não há conservação do conceito.

O aluno parece sempre criar seus pensamentos; quase nunca tem uma conclusão a respeito das coisas, dos fatos. Williams e Wright (2008, p.47) afirmam que o autista tem dificuldade para transferir aptidões ou expectativas que aprenderam em determinada situação para outra. Isso nos faz refletir sobre a possibilidade de construir formas de os alunos estabeleceram interrelações entre os conteúdos estudados, oferecendo condições de se tornarem produtores de conhecimento

Avançamos, durante dois meses de trabalho individualizado e coletivo na manutenção da atenção/concentração – o aluno consegue realizar as atividades propostas, seguindo uma orientação da professora. Avançamos na exclusão das falas ou dos questionamentos repetitivos e em uma considerável diminuição dos comportamentos estereotipados. É necessário destacar o convívio social, o companheirismo estabelecido com as outras crianças durante todo o seu percurso escolar.

A classe, como um todo, acolheu o aluno, envolvendo-o nos trabalhos em grupo, incentivando-o a falar, a pintar, a escrever. Nas atividades de educação física essa acolhida ainda é trabalhada, pois a vivência das competições dificulta a escolha desse aluno pelos grupos, uma vez que ele ainda não demonstra a rapidez e a coordenação motora necessárias para a realização de alguns jogos.

Nesse sentido, talvez tenhamos falhado na cooperação, como indicado por Pacheco (2007), especialmente nas atividades na sala de aula, onde foram priorizadas, por conta da necessidade de aproximação com o aluno, te-mas de seu interesse, em detrimento dos temas desenvolvidos pela sala. Não havia, necessariamente, um entrosamento entre os temas desenvolvidos com o aluno, nas atividades específicas de alfabetização, e os temas desenvolvidos com a classe, nas diferentes disciplinas.

Todas as atividades citadas aconteciam com especial ritmo lento, fala mansa. Outra temporalidade – da espera, da calma, do pensamento criativo. O tempo de reunir-se com borboletas e árvores... Realizar debates com as árvores, guerras com moinhos de vento, a exemplo do maravilhoso Dom Quixote.

Apresentava-se a dimensão do tempo criativo; tempo de compreender, intervir, escutar.

Quarto tempo: registrar, distanciar, avaliar e refletir

Durante o trabalho com o aluno, em nossa jornada de inclusão, não nos fixamos na busca por explicações, teorizações, justificativas. Não somente. Acreditamos que, nos colocando à disposição da criatividade e da imaginação, conseguimos promover o desenvolvimento do aluno com qualidade e alegria. Trabalhamos a construção do conhecimento em seus aspectos afetivo, social, e pedagógico.

Daí nossa vontade de partilhar essa rica experiência, a partir de nossos registros pessoais, tentando tomar a distância necessária para avaliar nossas práticas, e contribuir para a formação de novas experiências, novos conhecimentos – estes que transbordam nas escolas, mas, por vezes, tornam-se invisíveis. Este foi o tempo adequado da teorização, quando pudemos refletir e aprofundar conceitos sobre o assunto.

Podemos dizer que nos colocamos na escuta (VILELA, 2008), fazendo-nos outro (não o outro): professora, coordenadora, pais, entendendo que a escuta fratura as identidades. Na escuta nos aproximamos, nos implicamos, fraturamos, criamos. Tornamo-nos parceiros, mergulhando em outro mundo, em outra forma de pensar, produzir, criando outro modo de ver, agir.

Acessamos e experimentamos outro modo de ser que o aluno apresenta e desafia a ver e sentir. Grita!

Referências

BARBOSA, V. L. B. Por uma educação inclusiva. Paraíba: Manufatura, 2006.

BRASÍLIA/MEC. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.

DOTA, F. P. e ÁLVARO, D. M. A. Ensino Inclusivo: aspectos relevantes. In:

Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo, v. 10, n. 21, p. 124 - 128. ABPp, 1991.

FERNÁNDEZ, A. La potencia atencional de la alegría. In: Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo, v. 10, n. 21, p. 3-11, ABPp, 1991.

GOMES, C. G. S; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Revista brasileira de educação especial. Marília, v. 16, n. 3, dez. 2010. Disponível em <http:// w w w . s c i e l o . b r / s c i e l o . p h p ? s c r i p t = s c i _ a r t t e x t & p i d = S 1 4 1 3 - 65382010000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2011. Doi: 10.1590/S1413-65382010000300005.

KASPER, K. M. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 199-213, set./dez. 2009.

MATOS, M. A. de S. (et all) A intervenção pedagógica embasada na teoria de Henri Wallon para educandos com transtorno do espectro autista. IV

Congresso Nacional de Educação especial, São Carlos, 2010.

MELLO, A. M. S. R. Autismo. Guia prático. Brasília - DF. Coordenadoria naci-onal da pessoa portadora de deficiência – CORDE, 2003. Disponível em: <http:/ /www.ama.org.br/download/autismoguiapratico.pdf> Acesso em: 01 jul. 2011.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.). Escola Inclusiva. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PACHECO, J. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAMPAIO, C. S. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. Texto apresentado na XXIV Reunião da ANPED, Caxambu, 2001.

SCHIAVON, D. N.; PEDRO, K. M.; ZANATA, E. M.. O processo educativo de alunos com deficiência: a importância da participação familiar. IV Congresso Nacional de Educação especial, São Carlos, 2010.

SILVEIRA, T. B. Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e a manifestação do preconceito no processo de inclusão esco-lar. IV Congresso Nacional de Educação especial, São Carlos, 2010.

VILELA, E. Acontecimento e filosofia. Acerca de uma poética do testemunho. In: Educação e Cultura Contemporânea, v. 5, n. 9 extra; 2008.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades. II Seminário

Internacional Edu-cação Intercultural, gênero e Movimentos sociais – Identidade, diferença, mediações. Florianópolis, SC, 2003.

WILLIAMS, C.; WRIGH, B. Convivendo com autismo e síndrome de asperger: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

Filme: KHAN, A. Taare Zameen Par - Every Child is Special (Como Estrelas na Terra - Toda Criança é especial) [Filme-vídeo]. Direção de Aamir Khan. Aamir Khan Productions. Índia, 2007. DVD (165 min), color.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

BARBOSA, Amanda Magalhães1 - UNEAL
ZACARIAS, Jaqueline da Cruz2 - UNEAL
MEDEIROS, Kesia Natália3 - UNEAL
NOGUEIRA, Ruth Kesia Silva4 - UNEAL
Grupo de Trabalho – Diversidade e Inclusão
Agência Financiadora: PIBID/ CAPES

Resumo

A inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular tem sido bastante discutida no âmbito educacional devido à complexidade das características e dificuldades apresentadas por elas quando inseridas na escola. Quando tratamos sobre o processo de inclusão escolar de crianças com autismo, diretamente recaímos sobre o papel do professor, visto que ele é o principal responsável e mediador da aprendizagem dos alunos. Desse modo, esse artigo apresenta como problemática: Qual o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo? Com base nessa problemática, o presente artigo tem como objetivo investigar o papel do professor frente à inclusão da criança com autismo na rede regular de ensino. Para o referencial teórico do estudo contou-se com a contribuição de alguns pesquisadores, como: Órru (2003), Mello (2004), Galdino (2011), Melo, Lira e Facion (2008), Mousinho et al (2010), Lopez (2011). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando um estudo de caso com enfoque qualitativo, com o uso de uma entrevista semiestruturada. Participaram dessa pesquisa duas professoras de crianças com autismo de uma escola de tempo integral da rede pública do município de Arapiraca–AL. De uma forma geral, os resultados indicaram a necessidade do professor estar preparado para a

inclusão escolar, o que significa, neste caso, inserir metodologias de ensino diferenciadas e voltadas para o atendimento dos alunos com autismo. Os dados indicaram, ainda, a importância de se estabelecer uma boa relação entre o professor e o aluno com autismo no sentido de garantir sua permanência e aprendizagem. Portanto, a relação de um professor e o seu papel frente aos alunos com deficiência, especificamente aqui o autismo, pode tornar-se primordial para que a inclusão escolar aconteça de forma bem sucedida.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Papel do professor.

Introdução

A busca por uma educação igualitária é tema recorrente no atual contexto educacional, principalmente quando se refere à inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Apesar da ampla discursão em torno dessa temática, ainda há uma série de limitações quanto à prática da inclusão e o papel do professor, para que o mesmo esteja preparado para lidar com as dificuldades provindas do ensino voltado para a criança com deficiência.

Quando falamos sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, devemos pensar também no professor, pois este deve estar preparado para receber os alunos com deficiência, sem fazer distinção, comparação ou até a exclusão dos mesmos. Diante disso, este artigo apresenta como problemática: Qual o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo? Neste trabalho, o professor é visto como mediador no processo inclusivo, é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula e é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma. Com base nessa problemática, o presente artigo tem como objetivo investigar o papel do professor frente à inclusão da criança com autismo na rede regular de ensino.

Para o referencial teórico do estudo contou-se com a contribuição de alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos pertinentes à temática que abordamos, como Órru (2003), Mello (2004), Galdino (2011), Melo; Lira; Facion (2008), Mousinho et al (2010), Lopez (2011).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando um estudo de caso com enfoque qualitativo, A pesquisa foi realizada em uma escola de tempo integral da rede pública do município de Arapiraca. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciamos nossa pesquisa relatando algumas considerações históricas do autismo, destacando sua origem com base nos estudos pioneiros de Léo Kanner e Hans Asperger e nos primeiros relatos sobre ele. Além disso, abordamos as principais ideias acerca do que poderia ocasionar esse distúrbio em crianças, tendo por base investigações que estudiosos fizeram com pessoas autistas e que levam em consideração tanto aspectos biológicos quanto aspectos ambientais.

Em seguida abordamos a inclusão de crianças com autismo em escolas de ensino regular, destacando que a inclusão de crianças com deficiência é amparada pela lei, mas que isso não basta para que haja a inclusão.

Dando continuidade, relatamos sobre o papel do professor destacando-o como mediador da aprendizagem e fundamental frente à inclusão da criança com autismo.

Nas considerações finais, enfatizamos que o papel do professor frente à inclusão é fundamental e contribui de modo efetivo tanto no desenvolvimento quanto na aprendizagem, entretanto apesar de sua importância nem sempre é valorizado ou incentivado a investir em sua formação.

Autismo: algumas considerações

O termo Autismo é de origem grega que significa “próprio” ou de “de si mesmo”, e é utilizado para denominar comportamentos humanos voltados para o próprio indivíduo. Praça (2011, p.25) elucida que a criança com autismo:

> […] permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cerca no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em seu universo interior é o fato de que, em geral, o autista sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas uma vez que ele não usa a fala como meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele.

Em 1906, o termo autismo foi utilizado pela primeira vez na literatura psiquiátrica, porém só passou a ser reconhecido no ano de 1912, quando Eugene Bleuler, utilizou para descrever um sintoma de esquizofrenia, o qual definiu como sendo uma ‘’fuga da realidade’’ onde a criança parecia optar por não interagir com outras pessoas. Algum tempo depois essa palavra foi utilizada por dois psiquiatras: Léo Kanner e Hans Asperger para dar nomes aos sintomas diagnosticados em seus pacientes.

Todavia, ficou provado que esses pacientes apresentavam apenas uma das manifestações do autismo, que os sintomas são distintos em cada paciente e que podem apresentar intensidades maiores e menores, onde o paciente pode apresentar sinais de deficiência mental ou pode viver aparentemente uma vida próxima do normal.

Baseando-se em aspectos históricos do autismo, Klin (2007) afirma que em 1943, Leo Kanner tinha descrito 11 casos denominados por ele de distúrbios autísticos do contato afetivo e percebeu que havia nestes casos uma "incapacidade de relacionar-se" de formas usuais com as pessoas desde o início da vida. De acordo com a autora, ele também observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos, motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia.

Considerando o estudo feito através dessas 11 crianças diagnosticadas com esquizofrenia, Kanner observou o autismo como a característica mais acentuada, chegou a afirmar que o autismo era inato, pelo fato de suas características se mostrarem precocemente, antes mesmo da criança completar três anos. Porém ao longo de seu estudo e ao ter mais contato com seus pacientes e os pais, percebeu uma relação de frieza afetiva que os pais mantinham com os filhos e que poderia ter ocasionado em comportamentos hostis que se desenvolveram inconscientemente nas crianças.

As suposições de Kanner apresentaram intensa influência no referencial psicanalítico da síndrome que apontavam em uma causa emocional ou psicológica para explicar como se desenvolve o autismo, e a qual teve como seus principais precursores os psicanalistas Bruno Bettelheim e Francis Tustin.

Bettelheim acreditava que uma falha materna poderia ser responsável pelo desenvolvimento do autismo, enquanto Tustin afirmava que havia uma fase autística do desenvolvimento normal, em que o afeto materno funcionava como uma ponte entre esse estágio do desenvolvimento da criança e a vida social. Se a mãe negasse afeto ao bebê e agisse friamente, a criança não conseguiria sair desse estágio, ficando presa na fase autística.

Desde a década de 60 no século XX, o autismo foi considerado um transtorno de origem biológica que compromete o sistema nervoso, supostamente causado pela interrupção do desenvolvimento de células do sistema límbico do cérebro.

O Autismo em seu amplo espectro de gravidade é conhecido, agora, por ter muitas etiologias. [...]. Foi estabelecido que o autismo é apenas um dos transtornos do desenvolvimento do cérebro definidos (multi) dimensionalmente e que afetam comportamentos humanos complexos (RAPIN; TUCHMAN, 2009, p. 20-22).

Após um longo caminho de descobertas, o autismo passou a ser classificado como um déficit neurobiológico que já nasce com a criança e compromete o desenvolvimento cognitivo. É definido também como um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), que possui basicamente quatro aspectos de manifestações, que são: deficiências qualitativas na interação social, dificuldades na comunicação, protótipos de comportamento estereotipados e um repertório limitado de interesses e atividades.

Mello (2004, p.114-115), caracteriza a tríade de dificuldades que seriam as manifestações comuns causadas pelo autismo, são elas,

- Dificuldade de comunicação - caracterizada pela dificuldade em utilizar sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal.
- Dificuldade de sociabilização - este é o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações.
- Dificuldade no uso da imaginação - se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Exemplo: comportamentos obsessivos e ritualísticos.

Conforme Pereira; Riesgo; Wagner (2008) somando-se aos sintomas principais apresentados anteriormente, as crianças com autismo frequentemente apresentam distúrbios comportamentais graves, como automutilação e agressividade em resposta às exigências do ambiente, além de sensibilidade anormal a estímulos sensoriais.

Galdino (2011) assegura que o autismo diferente de muitas outras doenças ou distúrbios, traz consigo muita complexidade, pois, quase nada se sabe sobre suas causas. Ele é determinado apenas, por conta de mínimos sintomas e características que vão surgindo ao longo do tempo. Como ainda não há total clareza a respeito do autismo, muitos cientistas e estudiosos de todo o mundo tentam buscar esses fatores causadores do mesmo.

O autismo surge como uma combinação de fatores biológicos e ambientais, o processo é iniciado com a combinação múltipla de genes, mas é desencadeado de acordo com o ambiente em que o indivíduo é inserido quando nasce.

A inclusão de crianças com autismo em escolas de ensino regular

Com a aquisição de novos valores e princípios, a sociedade se mostra cada vez mais presente em discursões sobre a importância da educação inclusiva, em decorrência disso, uma série de políticas públicas têm sido desenvolvidas para promover a inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Essa realidade é proveniente de mudanças significativas que vêm ocorrendo no âmbito da educação escolar que ressaltam a importância de adequar os ambientes educacionais às necessidades de crianças com deficiência. A escola que antes excluía e rejeitava crianças com deficiência, agora se vê desafiada a prover um ensino de qualidade, criando metas para enfrentar e superar as dificuldades encontradas.

De acordo com Rodriguez (2006) a exclusão é devida provavelmente a fatores culturais, que nos conduzem a pensar que a diferença é perigosa. Demanda-se cuidado com as pessoas diferentes – seja na identidade sexual, socioeconômica, de deficiência de etnia etc. As ideias feitas da sociedade sobre o que é diferente faz com que a mesma passe a excluir, isolar e banir, o que resulta na necessidade de identificar e criar programas para combater a exclusão, gerando assim um conceito contrário: a inclusão.

Klein (2010) alega que a palavra ‘’inclusão’’ tem sido utilizada como jargão na área educacional para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias para com o outro. O ato de incluir vai além da inserção, faz-se necessário tornar o indivíduo parte de um todo, para que o mesmo não seja rotulado e excluído por apresentar comportamentos e características diferenciadas.

Já o ensino que possibilita educar de forma inclusiva para as diversidades, segundo Melo, Lira e Facion (2008, p.65),

> [...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discursões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendemos formar.

Podemos entender que para acontecer a inclusão de fato, os sistemas de ensino devem criar escolas e capacitar professores e funcionários, para que os mesmos compreendam a singularidade de cada criança e aprendam a conviver, respeitar e principalmente oferecer a mesma qualidade de ensino a todos, com as mesmas condições de desenvolvimento.

De acordo com Lopez (2011, p. 16),

> Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da

comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

Diante dessa perspectiva, a inclusão da criança com autismo em sala de aula deve existir de forma consciente, o conjunto escolar tem que possuir um suporte pedagógico sólido para incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo.

É necessário ressaltar que por mais importante que seja inserir a criança com deficiência na sala de aula regular, é preciso criar meios para que ela permaneça na escola, sem que tenha prejuízos em seu desenvolvimento. Nesse sentido, os princípios da escola inclusiva devem garantir conforme Carvalho (2007, p.81 apud BALBINO, 2010, p.41),

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- escolas responsivas e de boa qualidade;
- o direito de aprendizagem; e
- o direito à participação.

Falar sobre a inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular nem sempre é fácil, por vezes gera polêmica e amplas discursões devido à complexidade das características apresentadas quando as mesmas são inseridas no ambiente escolar. A criança com autismo, diante de convívio com outras crianças pode apresentar comportamentos agressivos com os professores e colegas, podendo ocasionar conflitos. Entretanto o professor quando recebe uma criança com autismo em sua sala de aula, sente-se

desafiado ao iniciar o processo de inclusão, pois a criança apresenta grande dificuldade em interagir e se comunicar. Acerca disso, Felício (2007, p. 25),

> É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida.

Quando falamos em incluir alunos com autismo no ensino regular, automaticamente pensamos nas dificuldades de socialização do mesmo com o meio, é a partir dessa problemática que é gerada a discussão sobre esse tema. Essa inclusão exige uma boa estrutura pedagógica, além de profissionais capacitados para atender a possíveis disparidades decorrentes do comportamento apresentado por essas crianças.

A inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino, ficando à escolha dos pais matricularem ou não os filhos em escolas regulares. Para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem é necessário que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja esclarecida a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adeque também às necessidades da criança com autismo.

Para Paulon; Freitas; Pinho (2005, p. 25-26),

> As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão,

> mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação.

No entanto, existem questões que precisam ser alteradas em função da inclusão, como por exemplo, a forma pejorativa que colegas e funcionários utilizam ao se referirem criança com autismo, devido à falta de esclarecimento.

O papel do professor frente à inclusão da criança com autismo

Quando discutimos sobre a inclusão, diretamente recaímos sobre o papel do professor frente a esse processo, tendo em vista que ele estabelece um contato contínuo e duradouro com a criança. Com as mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade, novas atribuições recaem sob a responsabilidade do professor, e este tem que estar preparado para lidar com as situações mais desafiadoras no dia a dia, incluindo a educação de crianças com autismo.

Quando nos referimos ao papel do professor neste artigo, pressupomos que se faz necessário uma intervenção mediatizada por parte deste, nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para ser um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas no envolvimento de toda a turma. Podemos dizer que a mediação "é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (OLIVEIRA, 1997, p.26).

A inclusão está diretamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, não basta só incluir, a escola deve ofertar um ensino de qualidade e para isso o professor deve desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis. Para que se possa obter uma resposta positiva ao seu

trabalho, essa desenvoltura terá que existir independente da heterogeneidade encontrada em sala de aula.

Lopez (2011) atribui o papel do professor como o mediador, ela o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento.

Com relação a sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recepciona e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia as necessidades diversificadas de cada aluno.

De acordo com Mousinho, et al (2010) as crianças que apresentam dificuldades de comportamento e socialização, são geralmente vistas como excêntricas e bizarras por seus colegas, tornando difícil e complexo o papel do professor diante do desafio de ensinar e incluir simultaneamente. As crianças com autismo têm dificuldade de entender sobre as relações humanas e as regras e convenções sociais. Podem ser ingênuas e não compartilham do senso comum. Sua rigidez gera dificuldade em gerir a mudança e as tornam mais vulneráveis e ansiosas. Muitas vezes não gostam de contato físico. Se a situação for mal manejada, podem acabar exploradas e ridicularizadas por outras crianças. No entanto, elas querem ser parte do mundo social e ter amigos, mas não sabem como fazer para se aproximar.

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais,

fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança.

Segundo Santos (2008, p.30),

> O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas.

É indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz,

> É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas […].

Entendemos que para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para

promover em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem.

Temos observado na realidade educacional, que a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo.

Além de estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem a incumbência de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade.

O professor deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. Para o professor também recai a responsabilidade de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização desse trabalho, optamos por um estudo de caso com enfoque qualitativo, pois essa abordagem é interpretativa com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes, existindo uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto (CRESWELL, 2007).

Já o estudo de caso foi pensado por permitir reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais

amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTTI, 2006).

A pesquisa foi realizada em uma escola de tempo integral da rede pública do município de Arapiraca–AL e os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1997).

Ainda sobre as entrevistas, podemos dizer de acordo com Lakatos, Markoni (1996) que os dados advindos das entrevistas requerem que o entrevistador tenha tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista; a escolha do entrevistado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

O roteiro da entrevista foi elaborado e aplicado para que pudéssemos através das falas, analisar o que as duas professoras participantes dessa pesquisa entendem e praticam com relação à inclusão de crianças com autismo em uma escola de ensino regular e, principalmente, colher informações relevantes sobre o papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo em escolas de ensino regular.

Resultados e Discussões

Para compreendermos o que foi discutido até aqui sobre a inclusão de crianças com autismo e o papel do professor frente essa inclusão, faremos

uma análise dos dados coletados, através das entrevistas realizadas com duas professoras que lecionam nos primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental.

É preciso considerar que para abordarmos a temática em pauta os dados serão analisados e discutidos partindo dos objetivos que foram elaborados para esta pesquisa e de acordo com os seguintes eixos temáticos: concepção das professoras sobre a inclusão; a inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular e o papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo.

Iniciaremos as análises caracterizando as professoras entrevistadas. A primeira professora que será denominada nesta pesquisa de Gorete, atua na área da educação há vinte e cinco anos, sua formação inicial foi o magistério e atualmente faz o curso de pedagogia, a segunda, iremos intitular de Lúcia que atua na educação há quinze anos e sua formação consiste em curso de Pedagogia e pós-graduação lato sensu em Alfabetização.

Pudemos perceber que uma das professoras entrevistadas, fala com pouca propriedade sobre o tema, quando questionada sobre o seu ponto de vista acerca da inclusão da criança com autismo em escola de ensino regular, a mesma afirmou que é "normal, não vejo diferença, ele não apresenta agressividade é normal" (GORETE, 2013).

Em contrapartida, obtemos a seguinte fala da outra professora:

> No meu ponto de vista, mesmo o pessoal achando que é discriminação, eu acho que se ele tivesse [...] assim pudesse ter um professor pra ele, que ele ficasse na sala, mas que tivesse sempre alguém dentro da sala seria outra coisa se tivesse uma auxiliar de sala acompanhando (LÚCIA, 2013).

Nunes (2011) afirma que muitos professores que atuam nas escolas demonstram medo e ate não aceitam a inclusão que esta acontecendo em todo

sistema educacional em território nacional. A concepção do professor em relação à inclusão depende muito de sua formação cultural e intelectual o que, muitas vezes, acaba interferindo na prática pedagógica. Por vezes o professor quer compartilhar a responsabilidade de ensinar a criança com autismo com outras pessoas, devido às dificuldades que ele enfrente sozinho na sala de aula.

Para alguns profissionais da educação, a inclusão é vista de forma negativa, por vezes eles não se sentem preparados para lidar com as necessidades individuais que a criança com autismo apresenta, a partir disso pudemos identificar que a professora sente dificuldades com relação a ter uma criança com autismo em sala de aula, demonstrando que deveria ter um professor voltado apenas para a educação do mesmo.

Sobre as dificuldades de ter uma criança com autismo em sala de aula, as professoras alegaram que:

> Dificuldade sempre se existe né. Durante as convivências, o tempo que você tá trabalhando, você vai se habituando ao ambiente, no início eu achei difícil, como eu ia trabalhar com ele, como era que eu ia lidar com aquele menino, como era que eu ia fazer as atividades dele, a tarefa dele, foi que eu pedi orientação a minha amiga, e ela mim orientou como trabalhar, entendeu? Como trabalhar, como ficar trabalhando aí eu tô desenvolvendo meu trabalho e com a ajuda delas nós desenvolve um bom trabalho (GORETE, 2013).

> Como agente está iniciando o ano, agora que ele está se adaptando, quer dizer eu ainda não posso dizer muita coisa porque ele está ainda desenvolvendo a coordenação motora. Aí quer dizer, é um avanço porque ele já avançou. O fato dele não querer fazer, aí eu tenho que encontrar meios, o que se torna difícil pra chamar a atenção dele, esperar dele o momento pra, ele fazer a

> atividade... Só dele se interessar já é alguma coisa. Eu acredito que no decorrer do ano ele vai se habituando e eu acho que aos pouquinhos... Não pode forçar pra que ele acompanhar pra idade dele (LÚCIA, 2013).

Segundo Coscia (2010) o professor, ao iniciar o processo de ensino aprendizagem com uma criança com autismo, terá a sensação que ela se recusa a interagir e a aprender qualquer coisa proposta por ele. Este deverá proporcionar um ambiente adequado, com intervenções necessárias para que ocorra a comunicação.

Um aspecto que interfere diretamente na prática docente, é a formação o professor, a graduação sozinha não é capaz de capacitar o professor para compreender e aprender a lidar com as diferenças e desafios presente na educação inclusiva. Sobre isso, uma das entrevistadas afirma o seguinte:

> O professor deve ser bem preparado, não é só ele sair do curso de pedagogia que tem aquelas ...acho que são 120 aulas de inclusão e dizer ‘’eu estou pronto’’ até porque isso não é suficiente pra que ele seja um bom professor, precisa de mais e mais capacitação, pra ele saber lidar com as dificuldades e saber ensinar (LÚCIA, 2013).

Quanto ao que foi citado acima, Nóvoa (1995, p.25) alega que:

> A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Devido às dificuldades que caracterizam a criança com autismo, já foi comprovado que ele não aprende do mesmo modo que outras crianças, ou seja, a metodologia de ensino tem que ser diferenciada, voltada para suprir às

necessidades da criança. Questionamos as entrevistadas como é feita a realização das atividades. Eis as respostas:

> As atividades que eu faço são totalmente diferenciadas. Por que o autista, ele não tem agilidade, não tem a coordenação motora como os alunos tem né, nos trabalhamos com: a coordenação, muito a coordenação pronunciar várias vezes as palavras para que ele possa memorizar dessa forma (GORETE, 2013).

> [...] eu sempre faço, a luta é essa, assim ele ainda não tá se adaptando as atividades, uma ou outra eu passo ele faz, tem dia que ele quer fazer, mas tem dia que não faz de jeito nenhum, no momento estou trabalhando com ele a coordenação motora, que ele não tem (LÚCIA, 2013).

Monte; Santos (2004, p. 31) ressaltam que: “o aluno com necessidades educacionais especiais, por apresentar autismo, precisa ser ajudado a adquirir conhecimentos que os outros alunos aprendem naturalmente, por isso a importância da seleção de atividades”.

Para o bom desenvolvimento e aprendizagem, compreendemos a importância de estabelecer uma boa relação entre professor e aluno, visto que pode contribuir de forma significativa para a sua permanência na escola. ‘’Atualmente essa corrente teórica tem se preocupado em buscar uma sistematização pedagógica do fenômeno educativo escolar. Nesse sentido, tornar a sala de aula como tema reflexivo, implica priorizar a relação professor e aluno (MONTEIRO, 2003, p.50). Em face disso, pedimos que as entrevistadas relatassem como é o relacionamento com as crianças com autismo, chegando às seguintes falas:

> Muito bom, maravilhoso, o tratamento dele com a gente quando ele chega na escola ele já vai abraçando todo mundo, ele beija, o que eu acho interessante nele pelo

> menos o meu, não fala, só olha pra você e sorri, e quando ele quer uma coisa ele chama você, pega você pela mão e vai até aonde ele quer, aí essa foi uma das dificuldades, eu não sabia como a hora de levar ele para o banheiro, a hora que ele queria tomar água e hoje eu já sei, quando ele quer água, ele mostra o caneco, quando quer ir ao banheiro ele coloca a mão, porque ele não fala mesmo, ele não desenvolveu a fala (GORETE, 2013).
>
> É razoável, só que tem momentos que a gente exige pra ele fazer as atividades, ficar sentado, aí ele grita e joga o lápis, fica batendo na banca, chutando a porta, às vezes se alguém pegar alguma coisa dele, ele morde, já bateu em uma colega com o caderno (LÚCIA, 2013).

Considerações finais

Diante do que foi estudado e analisado, compreendemos que é importante tornar acessível à entrada e permanência de crianças com autismo em escolas de ensino regular, no entanto, não é uma tarefa fácil tornar uma escola inclusiva, é necessário que governo, escola e família trabalhem juntos em prol da oferta de educação de qualidade, com as devidas condições e possibilidades para o desenvolvimento e aprendizagem.

Não podemos falar sobre inclusão sem fazer referência ao processo de ensino – aprendizagem, já que a inclusão tem o intuito de prover as mesmas condições a todos os alunos, visando o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Através desse trabalho, identificamos o papel do professor como mediador da inclusão, ou seja, ele cria situações que oportunizam esse processo, se aproximando e gerenciando conflitos de modo que se faça compreender que as diferenças são características de todos os alunos,

independente de ser deficiente ou não. Compreendemos também, que a falta de uma formação sólida voltada para os aspectos inclusivos, reflete negativamente na prática docente do professor, pois ele precisa, de forma contínua, estar em contato com novas informações no que se refere a sua atuação profissional.

Notamos ainda, que apesar das dificuldades existentes, o processo de inclusão é sim possível, desde que haja comprometimento e envolvimento por parte do professor, uma boa formação pedagógica, além de apoio escolar e familiar.

REFERÊNCIAS

BALBINO, E. S. A inclusão de uma aluna com deficiência visual na universidade estadual de alagoas: um estudo de caso. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Maceió, 2010.

COSCIA, M. R. As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010. Disponível em: < www.crda.com.br/tccdoc/47.pdf>. Acesso em: 15 Maio.2013.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FELICIO, V. C. O autismo e o professor: um saber que pode ajudar. Bauru, 2007.

GALDINO, M. J. A inclusão educacional de um aluno com autismo em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca. Arapiraca: 2011.

KLEIN, R. R. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D (Org.). Inclusão escolar: implicações para o currículo. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2010.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44620060005000002&script=sci_arttext>>. Acesso em: 07 Jun. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996.

LOPEZ, J. C. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicos. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

MELLO, A. M. S. Rosde. Autismo: Guia Prático. Ed. 3ª. São Paulo: AMA; Brasília:CORDE; 2004.

MELO, S. C. de.; LIRA, S. M. de.; FACION, J. R.; Políticas inclusivas possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R (Org.). Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibipex, 2008.

MONTE, F. R. F. do; SANTOS, I. B. dos. (COORD.). Saberes e práticas da inclusão- Dificuldades acentuadas de inclusão: Autismo. Brasília, MEC, SEESP, 2004. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%203.pdf>. Acesso em: 19 Maio 2013.

MONTEIRO, A. T. M. Educação inclusiva: um olhar sobre o professor. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação; Programa de Pós- Graduação. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85VK7H/1000000517.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 Maio 2013.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Rev.psicopedagia. [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 92-108. ISSN 0103-8486.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os Professores e Sua Formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, S. M. A concepção dos familiares, professores sobre a inclusão dos alunos com necessidade especiais na escola regular. 2011.

Disponível em: < http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1240 >. Acesso em: 19 Maio 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 12 Maio. 2013.

PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, A. B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572008000700004>. Acesso em: 03 Ago. 2012.

PRAÇA, E. T. P. de. O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora .Instituto de ciências exatas. Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora, 2011.

Disponível em:< www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-E-lida.pdf>. Acesso em: 25 Maio. 2013.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R. Onde estamos: Visão geral e definições. In: RAPIN, I.;TUCHMAN, R (Org.). Autismo: abordagem neurobiológica. São Paulo: Artmed, 2009.

RODRIGUEZ, D. (Org.). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, A. M. T. dos. Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Disponível em: < http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>. Acesso em: 15 Maio. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1997.

VILA, C.; DIOGO, S.; SERQUEIRA, S. Autismo e Síndrome de Asperger. Disponível em < http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0140.pdf >. Acesso em: 03 Ago. 2012.

INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

MARIA ELOISA FAMÁ D´ANTINO (DOCENTE DO CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO, DA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE)[72]

Um percurso acadêmico por nós percorrido, marcadamente voltado para a compreensão das questões afeitas aos transtornos globais do desenvolvimento e, mais particularmente, das deficiências de origem genética ou adquirida, tem sido pontilhado pela sistematização de estudos e pesquisas de natureza sócio-educacional, mormente àquelas voltadas para a tríade "família, escola e sociedade". O espírito investigativo que nos conduz à busca de novos conhecimentos vem sendo nutrido pela possibilidade de diálogo entre campos disciplinares diversos e complementares entre si, posto que a complexidade e abrangência do objeto de pesquisas em transtornos globais do desenvolvimento demandam conhecimentos que não se inserem em uma única área ou disciplina.

Como docentes integrantes de um grupo multidisciplinar, no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, vinculado ao Comitê Interdisciplinar da CAPES, temos nos perguntado sobre quais seriam as forças e os diálogos travados na história recente para a determinação de modelos de diagnóstico e de intervenção terapêutica e escolar.

[72] Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Caderno_vol_8/7_INTERDISCIPLINARIDADE_E_TRANSTORNOS_GLOBAIS_DO_DESENVOLVIMENTO_UMA_PERSPECTIVA_DE_ANALISE.pdf

As áreas de saúde, psicologia e educação, tripé que sustenta o referido Programa de P.G., constituem- se em campos de conhecimento não pertencentes à mesma classe, entretanto, o diálogo convergente entre as mesmas tem se constituído em avanço para a transposição das fronteiras disciplinares que, historicamente, as separam.

Observa-se hoje uma transição do paradigma teórico que norteou e sustentou pesquisas, políticas de saúde pública e propostas de intervenção dirigidas às pessoas com transtornos globais de desenvolvimento. O modelo psicodinâmico anteriormente adotado e hegemônico em inúmeros países, incluindo o Brasil, buscava a compreensão dos fenômenos que envolvem essa parcela da população nas relações do sujeito com seu entorno, tanto no que se referia à etiologia quanto às propostas intervencionistas, de caráter terapêutico e sócio-educacional. Esse modelo foi perdendo espaço com o progressivo desenvolvimento das neurociências, modificando, assim, o modo de pensar e de tratar esse grupo de pessoas especiais. Essa transição tem impacto expressivo em todos os segmentos sociais, desde o direcionamento dos investimentos nas pesquisas, até na disponibilização de recursos em equipamentos sociais.

Experiências de países desenvolvidos vêm apontando um determinado caminho a ser seguido por médicos, educadores, psicólogos e demais profissionais afins, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX. Caminho esse que busca na relação dialógica inter-áreas a possibilidade de avançar na compreensão do fenômeno que cerca o sujeito com transtorno do desenvolvimento, quer no âmbito individual quer no social, numa perspectiva interdisciplinar. Entretanto, sabe-se que o espaço de reflexão, de estudos e de pesquisas e, conseqüentemente de produção científica na área dos transtornos globais do desenvolvimento, no Brasil, é ainda incipiente, especialmente no trato interdisciplinar das questões que envolvem novas tecnologias de diagnóstico e de intervenções, quer no âmbito

clínico e/ou terapêutico, quer educacional desse expressivo contingente da população.

Acredita-se que uma reflexão teórica sobre a abordagem interdisciplinar no trato do complexo e interdependente processo de saúde e educação de crianças com transtorno de desenvolvimento poderá nos auxiliar na abertura de caminhos para o estabelecimento de projetos de pesquisa, de caráter interdisciplinar, que possam resultar em novas propostas de ação e intervenção, para além das fronteiras impostas pelas especialidades.

E aqui lembramo-nos de Gusdorf (2003) quando diz que a verdade do saber e da ação não é congênita à humanidade, mas sim o produto de um aperfeiçoamento no seio de cada comunidade. Assim, este artigo não se pretende conclusivo, mas antes, destina-se a expressar algumas de nossas preocupações e reflexões sobre a temática da interdisciplinaridade em pesquisas voltadas aos sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento. Face ao exposto, nos cabe refletir sobre o que vem constituindo nossas escolhas ao nos apropriarmos dessa ampla e multifacetada questão, quer seja, a compreensão das bases da interdisciplinaridade em pesquisas sobre os sujeitos em questão.

I - TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: ALGUNS APONTAMENTOS

O termo transtorno foi utilizado pela tradução brasileira da CID-10 como "forma de evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como 'doença' ou 'enfermidade'" (CID-10, p.5). A versão oficial admite que transtorno não seja um termo preciso, entretanto, foi dada preferência a transtorno, utilizado como tradução da expressão disorder na primeira tradução oficial do DSM-IIIR (Manual para Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais, 3a. edição, revisada da Associação Americana de Psiquiatria, APA, 1995), por entender que teria um caráter mais apropriado. É

importante, pois, perceber que a denominação transtorno assume significações diferentes nas variadas áreas da ciência brasileira. Para fins deste trabalho optamos pela utilização do termo transtornos globais do desenvolvimento – TGD e não por transtornos invasivos do desenvolvimento ou transtornos abrangentes do desenvolvimento por acreditarmos que seja o que melhor expressa o quadro.

Segundo o DSM-IV-R, que adota o termo "Transtornos Invasivos do Desenvolvimento", apresenta como característica do quadro o prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento, tais como: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo.

O quadro de transtornos globais do desenvolvimento abrange o autismo clássico, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Dentro do amplo quadro de Transtornos globais do Desenvolvimento encontra-se o autismo infantil, descrito e assim denominado por Kanner, em 1943. A condição então identificada se caracteriza pela presença de prejuízos significativos nas áreas da comunicação, interação social e comportamento (Schwartzman, 2003).

Em relação ao autismo, admite-se, atualmente, que o quadro tenha várias etiologias possíveis, graus muito diversos de severidade e causas neurobiológicas presentes desde o nascimento. Indiscutivelmente, há fatores genéticos em jogo, e a presença de mais de um membro afetado em uma mesma família pode ocorrer, principalmente, nos casos menos severos (Schwartzman, 2003). Dada a grande variabilidade presente no quadro prefere-se falar em um espectro de condições autísticas. Dentro deste espectro situa-se o autismo clássico, tal como descrito inicialmente e a síndrome de Asperger, na qual a inteligência está mais preservada e o atraso no desenvolvimento da linguagem é menor ou inexistente. Para grande parte

dos autores, a síndrome de Asperger seria como autismo de alto funcionamento intelectual (Schwartzman, 2003).

A prevalência do autismo já foi estabelecida anteriormente em torno de 4-10:10.000, e atualmente é considerada como 1:1.000, enquanto que os TGD teriam prevalência de 1:150 a 1:100. Este aumento na prevalência destas desordens se deve, possivelmente, a uma mudança no conceito diagnóstico, que se tornou mais abrangente, a um número maior de casos identificados em função do reconhecimento mais frequente, bem como das diferenças nos critérios diagnósticos entre o DSM-III e o DSM-IV-R. Schwartzman (2003), Gadia C.A. et alii (2004).

Os TGD são mais comuns no sexo masculino e são acompanhados, em cerca de 70% dos casos, de graus variados de deficiência mental. São comuns comorbidades com inúmeras outras condições médicas e poderíamos citar, como exemplo, a síndrome do x-frágil, a síndrome fetal alcoólica, a síndrome da rubéola congênita, os prejuízos sensoriais (visuais e/ou auditivos), dentre outros.

Os TGD de uma maneira geral e o autismo em particular causa grande impacto familiar e social. Muitas crianças e de jovens com transtorno dessa natureza são meramente reconhecidos como deficientes mentais, hiperativos ou com distúrbios do comportamento. Quanto ao aspecto comportamental, a criança com TGD apresenta intolerância frente a alterações e mudanças de rotina, expressando-se com reações de oposição. Seus comportamentos e interesses são limitados, tendendo a ser repetitivos e estereotipados, conforme Mercadante et al, (2006).

O custo social e o sofrimento determinado pelas dificuldades de adaptação dessa população justificam um investimento de nossa sociedade para uma maior compreensão desses estados e para o estabelecimento de práticas racionais de diagnóstico e de intervenção. A avaliação sistematizada com o diagnóstico preciso e o reconhecimento das habilidades existentes está

na base das intervenções possíveis, conforme Schwartzman, (2003); Mercadante et. Al. (2006).

Em relação a modelos de intervenção pedagógica sabe-se que existe uma defasagem entre o conhecimento atual originado pelos estudos de base neurobiológica do autismo e as propostas de intervenção. De fato, apesar de existirem certos métodos de intervenção rotineiramente aplicados não há estudos sistemáticos que avaliem sua qualidade (Bosa, 2006). O movimento que tem sido gerado para a efetivação do direcionamento de investimentos em pesquisas, em diretrizes de saúde pública, em políticas públicas de inclusão escolar, por exemplo, ainda não se constituíram em práticas capazes de dar respostas adequadas à complexa problemática que envolve os sujeitos com TGD e suas famílias.

Uma das críticas que se tem efetuado sobre a produção científica da área que envolve os transtornos globais do desenvolvimento refere-se à perspectiva reducionista, calcada nas investigações estanques entre, prioritariamente, a medicina e a psicologia que, em última instância, não conseguem dar conta, per si, de toda a complexidade do fenômeno. Evidencia-se, assim, a necessidade de estudos e investigações de caráter interdisciplinar, para sua melhor descrição, compreensão e interpretação. Assim, os estudos e investigações científicas dos transtornos globais do desenvolvimento deveriam "ampliar sua base disciplinar além da psicologia e da biologia, para incluir diversas ciências sociais, políticas e culturais", conforme nos aponta Skrtic (1996. p. 62).

Os avanços nas pesquisas científicas, mormente em países desenvolvidos nos quais já existe grande tradição de estudos e pesquisas interdisciplinares envolvendo pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e que vão desde uma perspectiva biológica no que se refere a fatores etiológicos de bases moleculares, como neuropsicológicos, até o campo das políticas públicas, envolvendo, nesse particular, fatores sociais e

educacionais, têm possibilitado a essa parcela da população e a seus familiares uma melhor qualidade de vida.

Mesmo não tendo a intenção de tentar adentrar em questões dessa magnitude, nos cabe aqui apontar a importância de se estabelecer parâmetros conceituais que venham a colaborar na definição de modelos de diagnóstico e intervenção, numa perspectiva interdisciplinar dirigidos a pessoas com quadro de transtornos globais de desenvolvimento.

À medida que o diagnóstico, o planejamento de intervenções especializadas de caráter clínico e/ou terapêutico e o atendimento social e educacional são compatíveis com as necessidades especiais e específicas de cada sujeito e as ações a eles destinadas são definidas a partir de diálogo efetivo inter- áreas, acredita-se que a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos e seus familiares se apresente como possível.

Dado que o objeto de pesquisa que nos desafia constantemente não é senão o sujeito com transtornos globais do desenvolvimento, fato que em si já suporia uma perspectiva interdisciplinar para sua melhor e mais abrangente compreensão, acreditamos que no âmbito de um Programa de Pós-Graduação vinculado ao Comitê Interdisciplinar da CAPES, essa perspectiva deva ser contemplada tanto na formação dos futuros docentes quanto no universo de suas pesquisas.

II – INTERDISCIPLINARIDADE: INICIANDO O DIÁLOGO

A compreensão do conceito de interdisciplinaridade tem se constituído atualmente em objeto de estudos de muitos pesquisadores, mas foi George Gusdorf um dos principais precursores do paradigma interdisciplinar. Gusdorf, em 1961, elaborou um Projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, apresentado à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Neste Projeto expressou sua preocupação com as distâncias teóricas nas ciências humanas, propondo a

um grupo de pesquisadores de reconhecida notoriedade que a partir de uma convergência orientada para a diminuição das mesmas, buscassem encontrar a síntese do conhecimento. O objetivo de Gusdorf era criar uma mentalidade interdisciplinar para o enfrentamento do progresso das técnicas e do surgimento das múltiplas disciplinas que pudessem expandir o número de especializações (MELO, 2003).

Nas próprias palavras de Gusdorf:

os verdadeiros problemas de nosso tempo escapam à competência dos experts, via de regra, são testemunhas do nada. A parcela de saber exato e preciso detida pelo especialista perde-se no meio de um oceano de não-saber e de incompetência" (GUSDORF 1976: 8).

No Brasil a preocupação afeita à interdisciplinaridade data do final dos anos sessenta e tornou-se palavra de ordem encontrada em inúmeros textos, especialmente na área educacional. Área essa marcada por incorporar, normalmente, sem a necessária compreensão e análise crítica, os imperativos que nos chegam de países desenvolvidos, tornando-se uma moda consumida por considerável parcela de educadores e demais profissionais sem, contudo, haver uma explícita conceituação.

Hilton Japiassu foi o primeiro pesquisador brasileiro a escrever sobre interdisciplinaridade tendo publicado em 1976 o livro Interdisciplinaridade e a patologia do saber. Nessa obra apresenta uma reflexão sobre a metodologia interdisciplinar pautado em experiências realizadas e nos aponta os principais problemas conceituais conhecidos até então, como o obstáculo epistemológico caracterizado por resistências impostas por especialistas e a inércia das instituições pautadas na fragmentação das disciplinas, ou seja, obstáculo institucional, dentre outros.

Para Japiassú (1976), interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino capaz de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si.

Tal interação pode se dar da simples comunicação das ideias até a integração de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Adverte-nos, porém, que o conhecimento interdisciplinar, antes condenado ao ostracismo pelos preconceitos positivistas, fundados na epistemologia da dissociação do saber, ao ganhar força corre o risco de tornar-se moda, fato comum na sociedade brasileira.

Paviani (1993, p. 11) afirma que "não se escapa da prisão das disciplinas científicas saltando seus muros, mas derrubando seus falsos limites territoriais, sejam elas de natureza epistemológica, metodológica e linguística ou simples convenções da prática acadêmica e burocrática".

Nissani (1997, p. 208) nos adverte para a dura realidade, ao afirmar que "... será pouco provável que, mesmo sob as mais propícias circunstâncias, um pesquisador interdisciplinar domine totalmente a área mais ampla de conhecimento, do que os especialistas no assunto".

Por sua vez, Santos (1997:46) radicaliza a questão e afirma que "a excessiva disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado". Disciplina aqui entendida como matéria de ensino e/ou conjunto de conhecimentos que se professam em cada cadeira do currículo escolar, em qualquer nível de ensino.

Sobre o exposto, Gusdorf (1983) aponta que a questão da integração disciplinar é tão antiga quanto o próprio pensamento ocidental e é retomada em diferentes momentos, com maior ou menor força, desde os sofistas gregos.

Japiassu (1976), na esteira de Gusdorf, nos alerta sobre a necessidade de se voltar ao passado, mais especificamente a antiguidade grega, ao se estudar o conceito de interdisciplinaridade, posto que naquela cultura o conhecimento se dava na sua totalidade e nas inter-relações de saberes, não se concebendo o conhecimento isolado na sua particularidade.

Nesta direção buscamos a compreensão de interdisciplinaridade e seus contornos na área da Saúde Coletiva, mais especificamente, na perspectiva de (Minayo, 1991). Diz a autora que a interdisciplinaridade na área da saúde coletiva apresenta-se como exigência interna, posto que seu objeto de trabalho – a saúde e a doença no seu âmbito social - envolve ao mesmo tempo as relações sociais, as expressões emocionais e afetivas e a biologia, traduzidas, por meio da saúde e da doença, bem como as condições e razões sócio históricas e culturais dos indivíduos e grupos. Dada a complexidade própria do objeto de pesquisa em questão, a autora faz um alerta sobre o desafio de se construir uma proposta interdisciplinar, uma vez que há ilimitado campo de possibilidades a ser
explorado, existindo, a seu favor, ligação direta e estratégica com o mundo vivido, o mundo do sofrimento e da dor.

E é nesse mundo vivido que se dá a vinculação dos indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento e a instituição social, qualquer que seja esta familiar, escolar, hospitalar ou outra, e é nessa dimensão vincular que vão se constituindo as teias de relações de interdependência: indivíduo-instituição e instituição-indivíduo, onde a existência de um e outro só é possível nessa permanente e imbricada força relacional. De modo que ao voltarmos nosso olhar para os sujeitos com TGD, numa perspectiva que vislumbre a qualidade de vida relacional, a busca pela pesquisa interdisciplinar se impõe como um novo paradigma de pensamento e ação.

Dado que o objeto de nossas pesquisas não é senão o sujeito com transtornos do desenvolvimento, com todas as dimensões que o envolve, deparamo-nos com a complexidade do universo de pesquisa, que se apresenta como um desafio difícil de ser enfrentado e que, portanto, demanda, em primeira instância, uma atitude favorável ao diálogo por parte do grupo de pesquisadores.

Sobre a ideia de complexidade encontramos em MORIN (2005) sua fundamentação, posto que este autor ao tratar da questão da interdisciplinaridade tem o “paradigma “complexidade” como idéia- chave

de sua epistemologia. Morin (1999) propõe um modelo que possa ampliar a visão de universo abrangendo o que há de físico, biológico e "antropossocial", em suas próprias palavras. Reconhece entretanto, que a despeito da necessidade emergente de um novo paradigma, os domínios próprios da ciência e da especialização não devem ser renunciados, mas integrados em constante processo de comunicação.

Assim, os esforços empreendidos para o estabelecimento de modelos interdisciplinares de pesquisa visando diagnóstico e intervenção deverão ter como base, no nosso entender, a perspectiva de permanente diálogo. Diálogo este aqui entendido como premissa básica ao estabelecimento de conceito de interdisciplinaridade, acreditando, como Gusdorf, que "toda verdade humana é a verdade de um diálogo" (1995:137).

Ademais, o diálogo sobre interdisciplinaridade, mormente quando vinculada à temática que envolve os sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento deve ser ampliada a ponto de abarcar a problemática que envolve sujeito-objeto e objetividade-subjetividade.

III – CONSIDERAÇÃOES FINAIS

Começamos nosso diálogo com Gusdorf e, também com ele terminaremos, quando nos idos de 1976 (e tão atual, ainda!), afirma que a "... correria cega sem prestarem atenção à paisagem de humanidade que as cerca, sem sonhar com o que deixaram atrás delas, para melhor obedecerem ao espírito frenético de conquista que as arrastam para um terrível futuro" tem se constituído no mote de nossa moderna sociedade (Gusdorf, 1976: 23). E a ciência parece que não se deu conta de que continua perdendo a capacidade de ver, com humanidade, a paisagem que a cerca.

O expressivo avanço científico e tecnológico que temos assistido nas mais diferentes áreas do conhecimento nos incita a buscar tangências entre as áreas afins com o propósito de tornar o saber fragmentado em um novo saber amalgamado que possa tornar mais efetivo e humano o trato das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento.

Observa-se, ainda hoje, especialmente no Brasil, uma forte tendência disciplinar nas pesquisas afeitas aos sujeitos com TGD e um consequente aprisionamento aos conceitos, linguagem, procedimentos, métodos, terminologias etc, próprios de cada especialidade, tornando-os cada vez mais herméticos, dificultando e, por vezes, impedindo a comunicação, mesmo entre profissionais mais próximos, pois cada qual continua cuidando especificamente de seu pequeno "feudo intelectual", usando a expressão de JAPIASSU (1976).

A interdisciplinaridade em pesquisa na área dos transtornos globais do desenvolvimento não tem (ainda?) existência em si mesma, conforme já apontado e o saber na área continua fragmentado. Entretanto, a despeito de tal constatação, nos cabe avançar na reflexão e na ação.

Acreditamos que o avanço nessa direção possa se dar par-e-passo, se constituindo e se firmando a cada novo projeto de pesquisa, a partir de uma atitude de abertura para o novo. A atitude favorável às trocas conceituais, linguísticas, metodológicas etc, desprovida de competitividade e individualismo, constitui-se em porta de entrada ao diálogo. Diálogo aqui entendido como consequência natural de relações profissionais estabelecidas no seio de cada grupo de pesquisa. Na relação dialógica, no âmbito da pesquisa deve caber, no nosso, entender, o geral, universal e o particular, singular. O diálogo entre dois ou mais, quando se busca o entendimento, pressupõe, desde Sócrates, a existência de uma razão comum e a insuficiência de cada um.

Assim, diálogo pressupõe construção e é a partir da troca dialógica que os elementos fundantes de uma pesquisa podem se constituir como interdisciplinares. Na medida em que os problemas de pesquisa se definem como comuns ao grupo, serão comuns, também, os temas, os objetivos, o método, reconhecendo, como Santos, em sua obra "Um Discurso sobre as Ciências" que "cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada". (1999:48).

Assim, o desenho de cada pesquisa poderá ser tecido com a efetiva e afetiva participação do grupo, em que cada qual empresta ao todo os fios de seu saber especializado.

BIBLIOGRAFIA

APA. Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV): Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais, 4ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BOSA CA. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Rev Bras Psiquiatria 2006; 28 (Supl I): S47-53.

CID-10 Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

DSM-IV. Pervasive Developmental Disorders. In: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1994. p. 65-78.

GADIA CA et alii. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento Jornal de Pediatria - Vol. 80, Nº2 (supl), 2004.

GUSDORF, G.: Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo, Martins Fontes, 3ª edição, 2003.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. Nem Tudo é Relativo. A Questão da Verdade — São Paulo: Editora Letras & Letras, 2000.

JAPIASSU, H.. O mito da neutralidade científica, Rio de Janeiro: Editora Imago. 1975. JUPIASSU, Hilton. A revolução científica moderna. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

JUPIASSU, Hilton. Desistir do pensar? Nem pensar! Criando o sentido da vida num mundo funcional e instrumental. São Paulo: Letras e Letras, 2001.

LYOTARD, J.F. A condição pós-moderna. José Olympio: Rio de Janeiro, 1998.

MELO, W. A. C.R.A, Dissertação de Mestrado Universidade São Marcos, São Paulo: Aprendizagem Significativa e Interdisciplinaridade Or. Cleide Nébias – 06/ 02/ 03.

MERCADANTE, M. T. et al. Saccadic movements using eye-tracking technology in individuals with autism spectrum disorders: pilot study. Arq. Neuro-Psiquiatr., Sept 2006, vol.64, no.3a, p.559-562.

MINAYO MCS. Interdisciplinaridade: uma questão que atravessa o saber, o poder e o mundo vivido. Medicina Ribeirão Preto 1991 abr/jun; 24 (2):70-7.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?

In: Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro : 9 (3): 239-262, 1993.

MINAYO, M. C. S. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? Saúde e Sociedade, v.3, p.42-64, 1994.

MORIN, E. (1999). Ciência com consciência. Rio de Janeiro, Bertrand.

NISSANI, M. Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research. Social Science Journal, 34(2). 202-217. 1997.

NUNES ED. A questão da interdisciplinaridade no estudo da saúde coletiva e o papel das ciências sociais. In: Canesqui, AM. Dilemas e desafios das ciências sociais na saúde coletiva. São Paulo: Hucitec; p.95-113. 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Coord. Da trad. Cássia Maria Buchalla. São Paulo: EDUSP, 2003.

SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997. SCHWARTZMAN, J.S. Autismo Infantil, São Paulo, Memnon, 2003.

SKRTIC, T. M. “La crisis del conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva”, in Barry M. Franklin, Interpretación de la discapacidad (Coord.), Barcelona, Pomares- Corredor, 1996.

LEITURA COMPLEMENTAR - II

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR[73]

Jéssica Ruth Castanho1 - UEPG

Silmara de Oliveira Gomes Papi2 - UEPG

Resumo

O termo inclusão é frequentemente abordado pelos diferentes segmentos e em diversos espaços sociais. Quando relacionado à escola e mais especificamente ao acesso dos alunos com deficiência no ensino regular, tem suscitado dúvidas e insegurança. O presente trabalho aborda questões relacionadas à inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no ensino regular, entendendo que as discussões neste campo precisam ser ampliadas. A questão norteadora do estudo foi compreender quais os desafios vivenciados pelas escolas públicas municipais de ensino regular, do município de Castro-PR, para a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, a partir da percepção de professores e coordenadores pedagógicos. Para isso buscou-se verificar historicamente o processo de inserção social e escolar de pessoas com deficiência ou com outras condições atípicas e identificar dificuldades e/ou facilidades vivenciadas pelas escolas para a inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Com o apoio de autores como Carvalho (2011; 2004), Mantoan (2011), Sassaki (2003) e Werneck (2000) realizou-se um estudo de abordagem qualitativa cuja pesquisa de campo foi realizada com professoras e coordenadoras da rede municipal do município

[73] Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19021_8159.pdf

paranaense de Castro, que possuíam alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento incluídos em suas salas de aula e escolas, respectivamente. Os resultados da pesquisa evidenciaram que no município de Castro alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento estão incluídos no ensino regular, mas que nas escolas ainda podem existir formas de segregação desses alunos, pois os desafios apontados pelas coordenadoras e professoras para a realização do processo de inclusão são múltiplos, estando presentes no seu dia a dia. Eles estão relacionados à fragilidade da formação docente, à necessidade de maior apoio da Secretaria Municipal de Educação e de melhor capacitação para a reorganização metodológica das aulas e, ainda, à importância da aceitação dos alunos com TGD.

Introdução

O acesso de todos à escola é fundamental, pois ela é o local peculiar para que ocorra a assimilação dos conhecimentos historicamente construídos, proporcionando aos alunos a possibilidade do desenvolvimento de suas capacidades. Atualmente vivencia-se a busca pela construção de escolas inclusivas, sendo este, portanto, um desafio a ser superado.

Neste estudo, que se insere no campo das discussões sobre a inclusão escolar, são abordados aspectos referentes aos desafios enfrentados por escolas de ensino regular para a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), uma vez que a temática gera dúvidas e inseguranças, precisando ser ampliada. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014), esses transtornos se referem a "[...] alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo" (BRASIL, 2014, p. 11) incluindo, segundo o mesmo documento, alunos com autismo, síndromes do espectro autista e psicoses infantis.

Para o estudo definiu-se como questão norteadora compreender os desafios vivenciados pelas escolas públicas municipais de ensino regular, do município de Castro-Pr, para a inclusão de alunos com TGD, a partir da percepção de professores e coordenadores pedagógicos, visando a contribuir com as reflexões sobre o tema.

Educação e inclusão escolar: a construção de um novo paradigma

Na comunidade primitiva os indivíduos eram livres, trabalhavam em conjunto e dividiam igualitariamente o que era produzido, não havendo diferença entre homens e mulheres, pois seus direitos dentro da tribo eram iguais.

Com o início da propriedade privada os interesses da sociedade mudaram e a educação passou realizar-se de maneira distinta, pois aqueles que comandavam os demais recebiam uma educação superior à dos comandados. Assim como reflete Ponce (1992), a educação deixa de ser homogênea e integral para tornar-se sistemática e organizada, realizada a partir de interesses próprios das classes dominantes. Assim o ideal pedagógico tornou-se distinto, pois essa classe possui interesses diferentes dos da classe dominada.

Cotrim (1984, p. 89) destaca que para os gregos, na idade antiga, a educação era considerada "[...] como um elemento integrador da vida social, física e intelectual, porque foi através da educação que os gregos procuraram despertar, no indivíduo, a consciência para as responsabilidades sociais". Em Esparta buscava-se, segundo o autor, a formação do homem guerreiro e em Atenas visava-se ao equilíbrio entre a formação do corpo e do espírito.

Na Idade Média os povos eram educados com base nos ensinamentos da igreja e esse tipo de educação "[...] se opunha ao conceito liberal e individualista dos gregos, e ao conceito de educação prática e social dos

romanos” (PILETTI, N; PILETTI, C., 2006, p. 51), o que fazia com que o essencial nesse novo modelo educacional fosse a moral cristã.

Com o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo, especialmente na idade moderna, dá-se a necessidade de um novo modelo de ensino, diferente de todos os realizados anteriormente, um ensino que contribuísse para a aprendizagem de elementos importantes para a sociedade e suas novas exigências, como a leitura e a escrita. Conforme Ponce (1992,

p. 116), esse período histórico, no que diz respeito ao campo educacional, “[...] estava a exigir uma disciplina menos rude, uma maior consideração pela personalidade do educando, um ambiente mais claro e mais alegre [...]”, visando à instrução do educando.

Assim, de acordo com Ponce (1992), na sociedade burguesa capitalista passou a ser necessário que os indivíduos soubessem trabalhar com as novas máquinas existentes. Somente oferecendo instrução a todos ocorreria o desenvolvimento esperado do mercado de trabalho, sendo esse, portanto, o ideal imposto pela nova sociedade.

A escola, nesse contexto, tinha como foco a formação das massas para a mão de obra, não sendo mais destinada apenas para a elite. Assim, foi partir da necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho que a escolarização das massas passou a acontecer, sendo que, portanto, essa escolarização não visava à formação integral do indivíduo, focando especialmente seu desenvolvimento para o trabalho (PILETTI, N; PILETTI, C., 2006).

Paro (2001), entretanto, aponta a necessidade de superação desse entendimento e dessa prática, defendendo a necessidade de que os indivíduos se apropriem dos saberes existentes e de que a partir dessa apropriação possam contribuir para a transformação social. Para o autor a escola deve contribuir para a “[...] formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao

mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade [...]" (PARO, 2001, p. 25).

Nessa perspectiva a educação é concebida como direito de todos, tal como consta na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Libâneo, Oliveira e Toshi (2003) corroboram essa perspectiva defendendo que a escola tem como objetivo precípuo realizar o ensino e propiciar a aprendizagem, colaborando para a formação de alunos cuja formação integral favorecerá a participação ativa no processo de tomada de decisões nos espaços sociais.

De acordo com Oliveira (2009), entretanto, embora seja um direito de todos, com o novo modelo de produção aumentou o número de pessoas socialmente excluídas, pois se exige indivíduos mais altamente qualificados e se excluem aqueles considerados incapazes de realizar determinadas tarefas, mais complexas, que exigem níveis mais altos de formação.

Carvalho (2004) considera como excluídos "[...] todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante" (CARVALHO, 2004, p. 48). Segundo a autora, os indivíduos que não podem participar dos espaços sociais são excluídos, pois são impedidos de desempenhar seu papel de cidadãos, devido à exclusão que sofrem.

Nesse contexto inserem-se as pessoas com deficiência3, que ao longo dos tempos foram eliminadas, estigmatizadas e segregadas de diferentes formas nos diferentes tempos históricos e espaços sociais, onde se inclui a escola (BARTALOTTI, 2006).

Sendo assim, a escola, como parte da sociedade, ao efetivar condição semelhante, excluiu, por longo período de tempo, aqueles que não se enquadravam nos padrões esperados para a maioria dos alunos4, pois, como consideram Fogli, Filho e Oliveira (2008, p. 111), a escola se organizou pela "[...] homogeneidade dos sujeitos e da universalização de saberes, desconsiderando as diferenças de classe, etnia, gênero e cultura, estando

despreparada para receber adequadamente os alunos reais". Nesse processo de exclusão podem-se inserir também as pessoas com deficiência.

Os diferentes grupos, entretanto, passam a lutar por maior participação nos espaços sociais, dentre os quais a escola, buscando a construção de um novo paradigma. Segue-se, então, do paradigma da integração ao paradigma da inclusão. Se no primeiro principalmente o indivíduo é que precisava estar preparado para participar da vida da escola, sendo-lhe permitida tal participação desde que tivesse as condições necessárias para tal, no segundo paradigma, o inclusivo, tanto a escola (e a sociedade em geral) se prepara para receber a todos os alunos, quanto os alunos, inclusive os com deficiência, se preparam para dela participar (SASSAKI, 2003), independentemente das suas condições.

Assim, depois de passarem por fases de exterminação, institucionalização e, mais tarde, segregação em instituições especializadas que foram criadas para atenderem especificamente às suas necessidades (SASSAKI, 2003), aos indivíduos com deficiência é dada a possibilidade de frequentar o ensino regular, juntamente com os demais alunos, cabendo à escola organizar-se para atender suas necessidades (BRASIL, 2014). Daí os diferentes desafios enfrentados pela escola e por seus professores.

A inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento

A inclusão de alunos especiais no ensino regular é um processo que apresenta desafios à equipe de profissionais que atuam na escola. Assim, parece ser essencial, para que a escola regular seja inclusiva, que toda sua equipe compreenda os princípios da inclusão e realize ações para o seu desenvolvimento, contribuindo para que os alunos sejam agentes ativos na

escola e não somente para que seja garantida sua permanência em sala de aula, sob quaisquer condições.

Aspectos metodológicos do estudo

Este estudo se propôs a compreender os desafios vivenciados pelas escolas públicas municipais de ensino regular do município de Castro-PR, para a inclusão de alunos com TGD, a partir da percepção de professores e coordenadores pedagógicos. Entende-se que os desafios existentes correspondem às novas situações vivenciadas, situações que levam à necessidade de tomadas de decisão e de novos encaminhamentos.

Para atender à problemática realizou-se um estudo exploratório, o qual, segundo Gil (1991), visa ao "[...] aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado" (GIL, 1991, p. 45). O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), "[...] significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis [...]". Para as autoras, essa abordagem de pesquisa exige que se leia e releia os dados coletados a fim de se reconhecer os elementos que se destacam, ou, o que eles indicam, pois é "[...] preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas [...]" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.48).

A pesquisa foi realizada com professoras e coordenadoras pedagógicas de escolas municipais que tinham, em suas salas de aula e escolas, respectivamente, alunos com TGD. Os dados foram coletados no final de 2013 através de questionários organizados com questões semiestruturadas.

Anteriormente à aplicação dos questionários foi apresentado na Secretaria de Educação um ofício solicitando autorização para o estudo, e, em seguida, foi entregue um formulário que visava verificar o número de alunos com TGD matriculados nos anos iniciais da rede municipal (zona urbana e rural) bem como a identificação das suas escolas.

Foi indicado pela Secretaria Municipal o total de quatro alunos, distribuídos em quatro escolas. Após o contato com as escolas, entretanto, uma delas afirmou desconhecer que tinha um aluno com TGD, recusando-se a participar do estudo. O estudo contou, assim, com seis participantes (de três escolas), das oito indicadas: três professoras e três pedagogas. As escolas estão identificadas neste estudo como escola 1, 2 e 3 (E1, E2, E3); as coordenadoras, como coordenadora 1, 2 e 3 (C1, C2, C3); e as professoras, como professora 1, 2 e 3 (P1, P2, P3). As seis participantes responderam ao questionário, entretanto, algumas perguntas deixaram de ser respondidas. As respostas foram lidas, analisadas e seus conteúdos agrupados, tendo sido possível definir, a partir deles, quatro eixos de análise.

O que indicam os dados

O questionário apresentado às participantes foi organizado em duas partes. A partir das respostas à primeira parte foi possível caracterizar as coordenadoras pedagógicas e professoras participantes. Os dados evidenciam que todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino, sendo que entre as seis respondentes, quatro possuem mais de 36 anos (C1, C3, P1 e P3) e duas possuem entre 31 e 36 anos de idade (C2 e P2).

No que se refere à formação das pesquisadas, cinco possuem formação em nível superior no curso de Pedagogia (C1, C2, C3, P1 e P2) e uma realizou o curso Normal Superior (P3). Quatro delas realizaram estudos de pós-graduação (C1, C2, C3 e P1) sendo que duas têm estudos na área de educação especial (C1e C3).

Com relação ao tempo de atuação, duas participantes atuam há dez anos como coordenadoras (C1 e C3) e a terceira atua há três anos nessa função (C2). Duas professoras também afirmaram estar há mais de dez anos atuando como professoras (P1 e P3) e uma mencionou estar entre seis a dez anos exercendo a docência (P2). Duas das professoras afirmaram trabalhar com alunos especiais no ensino regular há cinco anos ou mais (P1 e P3).

No que diz respeito à segunda parte dos questionários, a análise das respostas permitiu elaborar quatro eixos referentes aos desafios vivenciados pelas escolas de ensino regular para a inclusão de alunos com TGD. Esses eixos foram assim definidos: fragilidade da formação docente, aceitação dos alunos com TGD, necessidade de reorganização metodológica e importância do apoio à inclusão escolar.

O primeiro eixo indica a fragilidade da formação docente para a atuação com os alunos com TGD. Conforme ressaltado por Salgado (2008) e Silva (2011), a formação dos professores é essencial para o desenvolvimento do processo educacional na perspectiva da inclusão. Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2003) a atividade docente é responsável pelo ensino e aprendizagem dos alunos, para que ocorra o seu desenvolvimento integral.

Os dados demonstraram que quatro depoentes sentem necessidade de formação específica para um trabalho que contribua com a inclusão. Isso pode ser demonstrado pela afirmação de uma das professoras (P1): “[...] é necessário que se tenha formação constante”.

As participantes sentem a necessidade de que exista formação para seu trabalho com a inclusão de alunos com TGD para que possam contribuir com o desenvolvimento dos alunos, tal como demonstrado por Sassaki (2003). Entretanto, mesmo que se reconheça tal importância, a falta de preparo dos professores, coordenadores e dos demais membros da escola é uma realidade muitas vezes presente no cotidiano escolar.

> Ainda relacionado à formação docente, no que diz respeito ao estudo de conteúdos voltados ao trabalho com alunos especiais, principalmente a alunos com TGD, três participantes indicaram ter estudado tais conteúdos, embora de maneira superficial:
>
> Os conteúdos estudados nos cursos citados [Magistério, Pedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional] que remeteram a alguns tipos de deficiência, foram mencionados superficialmente [...]. (C2)
>
> Os conteúdos foram importantes e bem interessantes para termos algumas noções, mas para se aprofundar seria necessário uma especialização na área. (P2)

Embora três das participantes tenham apontado o estudo de conteúdos específicos voltados a alunos com TGD em sua formação, em outros depoimentos ressaltaram o despreparo do professor diante do desafio da construção de uma escola inclusiva, para a educação de alunos especiais. As participantes mencionaram que diante da formação inicial da qual participaram, não se sentem preparadas para tal trabalho, conforme se demonstra com alguns excertos:

> [...] infelizmente nós professores ainda não estamos completamente preparados, é necessário mais formação. (P1)

> A escola e os professores devem estar preparados para receber esses alunos de inclusão, deveriam ser ofertados mais cursos para poder atender as necessidades desses alunos. (P2)

A análise dos dados indica, portanto, a necessidade de uma formação inicial que possibilite maior entendimento sobre o processo de inclusão, pois essa etapa de formação é a base para o trabalho docente, para que os professores sejam capazes de trabalhar com todos os seus alunos, independentemente de suas necessidades ou limitações.

Serra (2008) ressalta a importância dessa formação, pois sem ela o desempenho dos professores se torna fragilizado. É necessário que o professor compreenda seu trabalho e que busque alternativas para um exercício da docência capaz de desenvolver nos alunos possibilidades de maior aprendizagem, bem como de inserção e participação na escola e na sociedade.

As experiências formativas do professor precisam ser significativas para prover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Conteúdos e práticas relacionadas à inclusão de alunos com TGD devem ser vivenciadas tanto na formação inicial quanto na continuada.

Em relação à formação continuada, verificou-se neste estudo a referência das seis participantes à falta de formação, especialmente nas escolas envolvidas:

> [...] faz-se necessário que sejam ofertados cursos de formação gratuita na área. (P1)

> [...] deveriam ser ofertados mais cursos para poder atender as necessidades desses alunos. (P2)

> Que nós sejamos preparados um pouco mais para lidar com essas crianças. (P3)

Para Figueiredo (2011, p.144) a "[...] formação continuada considera a formulação dos conhecimentos de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora".

Dentre as professoras e coordenadoras pedagógicas participantes, apenas uma das coordenadoras mencionou realizar formação continuada com os professores, assinalando que:

> Enquanto coordenação pedagógica na escola é feito um trabalho de formação continuada com toda a equipe de docentes sobre o que é TGD e em particular com os professores que possuem esses alunos em sua turma. (C2)

Embora o depoimento da coordenadora (C2) seja relevante no sentido de indicar a existência de formação continuada em sua escola (E2), a professora (P2), da mesma escola que ela, ressaltou a necessidade da realização de mais cursos, o que permite que se conclua que tal formação ainda não é suficiente para o trabalho com a inclusão dos alunos com TGD.

À exceção da coordenadora C2, as demais participantes não mencionaram atividades de formação continuada na escola, o que leva a pensar na possibilidade de que os professores das demais escolas possam estar enfrentando ainda mais dificuldades em relação à inclusão, o que é preocupante tendo em vista que, conforme afirma Silva (2011, p. 125), a "[...] formação contínua de professores não resolve tudo, como é óbvio. No entanto, muitas [...] questões podem ser equacionadas com um outro 'olhar', [...]".

Considerando-se o exposto por Silva (2011), isto é, a importância da formação continuada docente e o que destacam as participantes do estudo, é possível perceber a necessidade de implementação e/ou ampliação da formação continuada de professores no âmbito das escolas envolvidas, para que os professores compreendam seus alunos e saibam desenvolver práticas pedagógicas que colaborem com o aumento das suas potencialidades.

Esse processo requer maior envolvimento, inclusive, além da coordenação pedagógica, também da Secretaria Municipal de Educação, a quem cabe propiciar o tempo necessário para tal, o que implica professores com horários disponíveis durante a jornada de trabalho, ou, se esse tempo existe e é satisfatório, requer o acompanhamento da própria formação de seus coordenadores pedagógicos para o exercício de tal função formativa junto aos professores. Há que ser ressaltado, também, que embora não tenham feito referência à realização de formação continuada na escola, as coordenadoras C1 e C3 são as únicas que possuem curso de especialização em educação especial, o que poderia subsidiar discussões mais específicas.

Cabe destacar, inclusive, que as participantes deixaram de mencionar espaços como hora atividade ou outro tempo específico destinado à sua formação, o que pode ser indicativo de fragilidades nesses espaços. O que chama atenção ainda é o posicionamento de uma professora sobre a busca alternativas na internet, para satisfazer suas necessidades:

> [...] fazemos o que está ao nosso alcance, procurando soluções com a ajuda da internet. (P3)

> Eu procuro na internet e quem não tem, como vai fazer [?]. (P3)

A internet pode ser uma aliada para a ampliação do conhecimento dos professores sobre a temática em questão, ou, mais especificamente, sobre a inclusão de alunos com TGD. Entretanto, é essencial, como salienta Cunha (2013), para que a educação dos alunos incluídos supere as fragilidades da formação existentes, e, partindo-se de uma análise sobre a própria prática, o contato com espaços que oportunizem o acesso ao conhecimento, sob pena de se reduzir esse contato tão somente a espaços virtuais informais que tratem de forma imediatista a questão da prática docente e seus desafios, deixando de contribuir para o avanço profissional dos professores. Isso se dá na medida em que deixam de possibilitar reflexões que tomem também a teoria como elemento que ajuda a compreender a prática e a transformá-la.

Os dados evidenciados neste eixo demonstram, portanto, que as participantes consideram frágil a sua formação para o trabalho com a inclusão, pois é insuficiente para trabalharem com a diversidade existente nas salas de aula, assim como exposto por Carvalho (2011), Leonardo, Bray e Rossato (2009), e, ainda, Serra (2008).

O segundo eixo encontrado refere-se à aceitação dos alunos com TGD. A questão da aceitação das diferenças tem sido analisada como condição para o desenvolvimento do processo de inclusão. Werneck (2000) destaca que para a educação ser considerada de qualidade é necessário que a escola regular aceite as diferenças entre as crianças, sem preconceitos. Desse modo, a escola somente poderá ser considerada como inclusiva a partir do momento em que a comunidade escolar aceite todos os seus alunos.

Embora esse seja um aspecto reconhecido como relevante para a efetivação da inclusão escolar, observou-se que os profissionais ainda possuem resistência em aceitar as diferenças, como se pode verificar: “Acredito que todo e qualquer profissional da educação que trabalha com essas crianças encontre dificuldades, principalmente no que se refere à aceitação dos docentes [...]” (C2). A mesma coordenadora ainda apontou: “Hoje se fala muito em inclusão, [...], porém, de forma superficial. No entanto, vemos que a sociedade em geral [...] demonstra falta de conhecimento e tato para lidar com essas situações” (C2).

Esse depoimento chama a atenção para a dificuldade em incluir os alunos devido à falta de conhecimento que a escola possui sobre as deficiências e, em particular, sobre o TGD, levando à dificuldade de aceitação, pelos professores, da presença dos alunos em sua sala de aula, uma vez que, como demonstra Alves (2008), reconhecer a diferença, aceitá-la e modificar as ações desenvolvidas, são aspetos necessários para uma escola inclusiva.

Briant e Oliver (2012, p. 147) também ressaltam a importância da aceitação para a educação desses alunos no ensino regular e expõem que aceitar e reconhecer que tal aluno “[...] é um sujeito e que ele é capaz de

aprender constituem a base para traçar estratégias para equiparar oportunidades em sala de aula, [...] para assegurar o acesso ao direito à educação".

Os dados indicam que é essencial que toda a equipe da escola aceite os alunos, independentemente de suas diferenças, pois esse é um pré-requisito que contribui para o seu desenvolvimento. Para isso, possivelmente, pode ser necessário um processo de discussão sobre esse alunado, que seja esclarecedor de suas peculiaridades e das necessidades mais específicas. A dificuldade de aceitação, então, parece estar relacionada a uma postura de estranhamento, possivelmente associada à fragilidade da formação docente.

Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 122) ressaltam que há um "[...] choque [...]" percebido pelos professores quando iniciam a docência com alunos com deficiência, aspecto que relacionam à sua pouca ou nenhuma formação. Para os autores as dificuldades encontradas podem colocar em xeque uma prática pedagógica que já é automática. O que as coordenadoras pedagógicas indicam confirma o que é apresentado pelos autores: quando os professores deparam-se com a diversidade na sala de aula e a dificuldade que possuem em realizar adaptações no ensino, passam a perceber que sua formação inicial e talvez até mesmo a formação continuada, são insuficientes para a atuação com os alunos com TGD incluídos.

O terceiro eixo de análise evidenciado neste estudo diz respeito à necessidade de reorganização metodológica por parte do professor, para trabalhar com alunos com TGD. Estratégias pedagógicas diferenciadas foram indicadas por Briant e Oliver (2012) como essenciais para a igualdade de oportunidades entre os alunos, mas para que tal igualdade aconteça é necessário que os professores considerem que seus alunos podem aprender.

Visando à ampliação do conhecimento pelos alunos, as seis participantes afirmam que necessitaram realizar mudanças na organização metodológica da prática pedagógica para incluir os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Entre as necessidades citadas estão a de "[...]

Racionalizar o tempo; as atividades; realizar acompanhamento individual" (P1). O depoimento de uma das coordenadoras (C1) também pode ilustrar tal afirmação: "A educanda necessita de um tempo muito maior que os demais para realizar suas atividades".

Os dados mostram que as professoras e coordenadoras reconhecem a necessidade de mudanças na metodologia para a realização da inclusão dos alunos com TGD. Tal necessidade é citada pelas três professoras participantes da pesquisa e por duas coordenadoras, mas apenas uma das professoras (P1) cita especificamente que o currículo foi adaptado para a inclusão do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento.

Ainda é importante destacar que somente uma das coordenadoras (C2) afirmou que antes de realizar atividades diferenciadas é necessário fazer uma avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos. As demais participantes não fizeram referência a esse tipo de avaliação, o que pode limitar o conhecimento das potencialidades e necessidades dos alunos, bem como a proposição de estratégias de ação para o avanço do ensino-aprendizagem.

Leite e Kager (2009, p. 113) salientam que a avaliação diagnóstica é uma alternativa relevante para as decisões a favor do aluno, pois se vinculam à "[...] reflexão [...]" e podem propiciar mudanças no ensino-aprendizagem, contrapondo-se ao autoritarismo pedagógico.

Um dos depoimentos, de uma das professoras, registra um aspecto interessante em relação à inclusão do aluno com TGD. A professora (P3) explicita que apesar do aluno incluído precisar de acompanhamento especial, os colegas contribuem para esse acompanhamento. Ela afirma: "Apesar de precisar de um atendimento especial. Mas ele ganha esse atendimento até de seus colegas, que são compreensivos e colaboram bastante com as atividades no dia a dia".

A ajuda dos colegas de classe aos alunos especiais foi relatada por Filho e Cunha (2010) que salientaram a importância e eficácia dessa estratégia

para a mudança do comportamento dos alunos com TGD, por sua espontaneidade.

A mesma professora (P3) indica que falha com os alunos com TGD em relação aos conteúdos a serem trabalhados com eles. Ela menciona que "[...] pela grande quantidade de conteúdos a serem trabalhados às vezes a gente falha com eles, mesmo sem querer".

Para suprir essa dificuldade a professora afirma novamente lançar mão da colaboração entre colegas, indicando colocar um colega ao lado do aluno para ajudar nas atividades, isso quando a estagiária da prefeitura não está presente. Ela afirma: "Colocar um colega ao lado para ajudar a realizar suas atividades, isso quando a estagiária não esta presente" (P3). Outro ponto identificado foi a percepção, por quatro participantes, de que os alunos com TGD necessitam de acompanhamento individual na sala de aula. Elas afirmam, por exemplo, que "[...] o aluno precisa desse acompanhamento individual (P2)".

Vale destacar, nesse sentido, que a Lei nº 12.7647/2012 menciona, no artigo 3º, em seu paragrafo único, que em caso de necessidade a "[...] pessoa com transtorno do espectro autista [...] terá direito a acompanhante especializado" (BRASIL, 2012).

O quarto eixo de análise percebido neste estudo indica que diante das variadas dificuldades apontadas pelas participantes para a inclusão de alunos com TGD elas demonstram ainda a importância do apoio para a realização da inclusão escolar. Esse apoio diz respeito à necessidade de articulação com profissionais de outras áreas, ao trabalho conjunto com a coordenação pedagógica da escola e à necessidade de maior suporte da Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado.

Quanto à necessidade de articulação com profissionais de outras áreas, duas participantes indicaram sentir essa falta, inclusive também com professores especializados: "[...] refiro-me ao fato de muitas vezes não ter

contato frequente com profissionais especializados (pedagogo especializado, psicólogo, médico neurologista) [...]" (P1).

A ausência de trabalho articulado com outros profissionais pode ser um dos fatores para a dificuldade com as crianças com TGD. Essa necessidade vai ao encontro das constatações de Pintor, Junior e Costa (2012) para quem esse trabalho colaborativo é necessário. Mas é preciso considerar, assim como demonstram os autores, que não será o encaminhamento dos alunos para outras áreas que resolverá os problemas de ensino- aprendizagem, senão que o envolvimento de todos, onde se inclui o professor. Chama a atenção que nenhuma participante apontou a sala de recursos multifuncionais como oportunidade de atendimento educacional especializado aos alunos com TGD e nem mesmo o trabalho junto a professores dessa sala, o que pode indicar a ausência desse atendimento no município pesquisado ou, se ele existe, sua relativa significância para sua prática.

No que se diz respeito à importância do trabalho realizado pela coordenação pedagógica da escola, vale destacar que para Vioto e Vitaliano (2012), em estudo bibliográfico que buscou compreender o papel da gestão no processo de educação inclusiva, cabe a ela organizar recursos humanos e materiais, auxiliar os professores em seu trabalho e possibilitar espaços de definição coletiva de objetivos e elaboração de propostas inclusivas.

Neste estudo, dentre as seis participantes da pesquisa, cinco indicaram aspectos relacionados às ações da equipe pedagógica da escola para o apoio do professor. Esses aspectos foram relacionados à formação, conforme já mencionado, mas ainda ao incentivo, à relação de proximidade com a família, à relação dessa equipe com profissionais da área clínica, e, à sugestão de atividades ao professor. O depoimento de uma das professoras (P3) pode exemplificar esse entendimento: "[...] Estar sempre conversando com a mãe sobre seu rendimento escolar, e acompanhando seu acompanhamento com a psicóloga".

Os dados coletados mostram ainda uma ação específica da Secretaria de Educação para apoiar o trabalho dos professores que têm alunos com TGD:

a disponibilização de uma estagiária para acompanhá-los. As participantes salientam, assim, que "A Secretaria da Educação envia uma estagiária para acompanhar esses alunos durante o período de aula" (P2). A ação da Secretaria de Educação, segundo as participantes, é a disponibilização de estagiários. Entretanto, eles parecem possuir pouca experiência no trabalho com alunos que possuem alguma deficiência. Uma das professoras (P3), que ressaltou a pouca experiência da estagiária, entende, ainda, que tal ação é pouco importante, pois "[...] pouco ajuda por [ela] não ter experiência nenhuma em ajudar essa criança". Tal prática assemelha-se às constatações de Gomes e Mendes (2010) que concluíram que a Secretaria de Educação de

Belo Horizonte disponibilizava estagiários leigos, de baixo custo para o município.

Apesar da professora (P3) colocar em xeque a ação da Secretaria de Educação pela falta de conhecimento das estagiárias, e, uma coordenadora (C3) considerar insuficiente a quantidade de estagiários, ambas consideraram importante os alunos terem acompanhamento diário com um auxiliar. Ressalte-se, entretanto, que a professora (P3) considera que esse auxiliar deve ter melhor formação. Outras duas participantes, sendo uma professora (P2) e uma coordenadora pedagógica (C2), também consideram importante a ação da Secretaria.

A análise dos dados permitiu constatar que ainda haja estagiárias para acompanharem os alunos e que isso seja relevante, as professoras destacaram, ainda, que tal acompanhamento deve ser realizado por professores em número suficiente e com formação específica.

Considerações Finais

A inclusão de alunos com TGD no ensino regular é ainda considerada difícil, pois, mesmo garantida em lei, ainda existem barreiras. Sendo a escola o espaço para a ampliação dos conhecimentos pelos alunos, cabe a ela adaptar-se para favorecer seu desenvolvimento. Neste trabalho buscou-se compreender os desafios vivenciados pelas escolas de ensino regular do município de Castro-PR, para a inclusão de alunos com TGD, a partir do olhar de professores e coordenadores pedagógicos.

Com a análise dos dados concluiu-se que as crianças com TGD são incluídas nas escolas municipais. Entretanto as escolas enfrentam desafios que fazem que, muitas vezes, os alunos deixem de vivenciar o que é necessário para seu desenvolvimento. Os aspectos apontados pelas participantes foram relacionados à fragilidade da formação docente, à necessidade de maior apoio da Secretaria de Educação e de maior capacitação para a reorganização metodológica das aulas e, à importância da aceitação dos alunos com TGD.

As participantes apontaram a necessidade de uma formação que contemple a diversidade da sala de aula, sendo essencial que tanto a formação inicial quanto a continuada privilegiem esse aspecto. Elas entendem que cabe à formação prepará-las para terem condições de atuar com o conhecimento sistematizado, tendo em vista a diversidade escolar.

Compreende-se, também, que consideram importante a influência dos professores e demais funcionários da escola para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se necessária uma formação que contemple tais aspectos, inclusive para esses profissionais. A frágil ou ausente formação docente para o trabalho com os alunos com TGD foi associada à não aceitação, pois a falta de conhecimento gera estranhamento em relação a esses alunos.

A formação continuada, mais especificamente, foi um aspecto que se sobressaiu nos depoimentos, pois a maioria das professoras destacou não estar preparada para realizar um trabalho pedagógico voltado à aprendizagem dos alunos com TGD. Portanto, quando recebem esses alunos, se deparam com a necessidade de múltiplas ações, o que lhes causa insegurança.

Foi possível compreender que as professoras têm a percepção de que todos os alunos com TGD incluídos necessitam de acompanhamento constante. Entretanto, a política nacional prevê esse acompanhamento somente para casos específicos.

Compreende-se ainda, que as professoras entendem a ação da Secretaria Municipal de Educação como uma ação falha tanto em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TGD incluído quanto em relação ao desenvolvimento de suas aulas, pois indicam que as estagiárias existentes pouco conhecem sobre a diversidade dos alunos. Ainda assim, acham importante terem essas estagiárias, o que pode estar relacionado à sua insegurança.

A necessidade de articulação com profissionais de outras áreas foi também ressaltada, uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos com TGD e que a partir das trocas podem surgir novas ações.

Concluiu-se que no Município de Castro os alunos com TGD são incluídos no ensino regular, mas que nas escolas ainda podem existir formas de segregação, dadas as dificuldades existentes. A inclusão precisa, então, não ser apenas um modelo ou o atendimento a uma exigência legal, concretizando-se como uma prática que propicia o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, novos estudos podem ser realizados no âmbito dessa temática.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANJOS, H. P. dos.; ANDRADE, E. P. de.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2014.

BARTALOTTI, C. C. Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade. São Paulo: Paulus, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf >. Acesso em: 25 fev. 2014.

. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid= 913 >. Acesso em: 10 fev. 2015.

. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 06 ago. 2014.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo:

conhecendo estratégias e ações. Rev. bras. educ. esp., Marilia, v.18, n.1, p. 141-154, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-65382012000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 04 jul. 214.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2011.

. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COTRIM, G. Fundamentos da educação: história e filosofia da educação. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FILHO, J. F. B.; CUNHA, P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 13 jun. 2014.

FOGLI, D. F. C. S.; FILHO. L. F. S.; OLIVEIRA. M. N. S de. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Rev. bras. educ. esp., Marília, v.16, n.3, p.375-396, set./dez. 2010. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365 382010000300005&lng= pt&nrm=iso >. Acesso em: 14 jun. 2014.

LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar.

2009.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. Rev. bras. educ. esp., Marília, v.15, n. 2, p. 289-306, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/08.pdf >. Acesso em: 05 jun. 2014.

LIBÂNEO, C.; OLIVEIRA, J, F.; TOSCHI, M, S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN. M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M.

T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, J, F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A. (Orgs.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PARO, V. H. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PILETTI, N.; PILETTI, C. História da Educação. São Paulo: Ática, 2006.

PINTOR, N. A. M.; JÚNIOR, J. C. L.; COSTA, V. A. C. Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 203-216, 2012. Disponível em:

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4935>. Acesso em: 25 ago. 2015.

PONCE, A. Educação e luta de classes. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992. SALGADO, S. da. S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO,

M. M. (Orgs.). Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.).

Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. O. E. da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, vol. 19, n. 19, p. 119-134, 2011. Disponível em:

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/2845- 9792-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2014.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA AS REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Upplay, 2012.

p. 1-17. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/660/668

>. Acesso em: 03 jul. 2014.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Uchôa,Yasmim Fgueiredo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015. "Orientação: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento de Educação". Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7959/1/PDF%20-%20Yasmim%20Figueiredo%20Uch%C3%B4a.pdf

Autismo: tudo que você precisa saber sobre desafios, direitos e onde encontrar ajuda. Disponível em: https://www.vittude.com/blog/autismo/

O que é Autismo, sintomas, tipos (infantil, leve) e mais. Disponível em: https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#o-que-e-autismo

Lei de diretrizes e bases da educação, Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm. Acesso em: 23/05/2018.

Legislação sobre inclusão. Disponível em: http://www.redetiradentes.com.br/diariodeumautista/?p=5619

Transtorno global do desenvolvimento. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Transtorno_global_do_desenvolvimento

INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Caderno_vol_8/7_INTERDISCIPLINARIDADE_E_TRANSTORNOS_GLOBAIS_DO_DESENVOLVIMENTO_UMA_PERSPECTIVA_DE_ANALISE.pdf

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19021_8159.pdf

Pessoa autista e família: inclusão começa em casa. Disponível em: http://abraca.autismobrasil.org/pessoa-autista-e-familia-inclusao-comeca-em-casa/

ANEXO – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

(Vide Decreto nº 3.860, de 2001)

(Vide Lei nº 10.870, de 2004)

(Vide Adin 3324-7, de 2005)

(Vide Lei nº 12.061, de 2009)

(Vide Lei nº 13.666, de 2018) (Vigência)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 5o O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1o O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6o É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2° Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das

responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinqüenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: (Regulamento)

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento) (Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento) (Regulamento)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2o Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4o. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5o No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6o As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

§ 7o A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014)

§ 9o Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da

Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo

sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá

por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5o O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1o A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 5o A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6o A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a

partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8o Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1o A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III – (revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 2º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3o A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 5o Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6o A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7o A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos,

dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8o A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 9o As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - demonstração prática; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subseqüente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Da Educação Profissional e Tecnológica

(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1o Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2o A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3o Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

§ 1º. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006) (Renumerado do parágrafo único para § 1º pela Lei nº 13.184, de 2015)

§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial. (Incluído pela Lei nº 13.184, de 2015)

§ 3o O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

§ 3o No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1o deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

§ 4o É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar os interesses dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos §§ 1o e 3o deste artigo por outras medidas, desde que adequadas para superação das deficiências e irregularidades constatadas. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

§ 5o Para fins de regulação, os Estados e o Distrito Federal deverão adotar os critérios definidos pela União para autorização de funcionamento de curso de graduação em Medicina. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1o As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente: (Redação dada pela lei nº 13.168, de 2015)

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título "Grade e Corpo Docente"; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

V - deve conter as seguintes informações: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente. (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei. (Regulamento)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (Regulamento) (Regulamento)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

II - ampliação e diminuição de vagas; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

III - elaboração da programação dos cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

V - contratação e dispensa de professores; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

VI - planos de carreira docente. (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 2o As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 3o No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (Regulamento)

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6o O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o

Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7o (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8o Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e

não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 2o As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 3o Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1o A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2o Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8o do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 3o A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (Vide Medida Provisória nº 773, de 2017) (Vigência encerrada)

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos

respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subseqüente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subseqüente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3o No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Parágrafo único. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

§ 3o O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)

I - (revogado); (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO). (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.1996

*

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

ATENÇÃO: Se ainda não adquiriu seu Certificado de **360 horas de carga horária** pelo valor promocional de **R$ 57,00**, adquira clicando no link abaixo, antes que a promoção acabe:

https://pay.hotmart.com/G7922288N?checkoutMode=10&src=facebook

(Se o link não funcionar ao clicar, copie o link, cole-o no seu navegador e dê enter)

IMPORTANTE: Certificado válido em todo o território nacional, com todos os requisitos para ser validado nas faculdades e outras instituições.

Veja um Modelo do Certificado:

