ção. 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - IBICT/ECO-UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

LE COADIC, Yves François. A Ciência da Informação. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1996.

MARTELETO, R. M., RIBEIRO, L. B. Informação e construção do conhecimento para a cidadania no terceiro setor. Revista Informação e Sociedade: Estudos, v. 11, n. 1, 2001. Disponível em <http.www.informacaoesociedade.ufpb.br>. Acesso em 1º julho 2003.

MARTIN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. P. 83- 113, In: FILE, V. (org.). Batuques, fragmentações e fluxos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ORTIZ, Renato. Mundialização e cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

PELLANDA, Nize M. C.; SCHLÜNZEN, Elisa T. M.; JUNIOR, Klaus S. (orgs.).

Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas.Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

PHIPPS, Linda. Controle social pelos excluídos: modelos para a Sociedade da

Informação. Informática Pública, ano 2, n. 1, p. 97-144, maio 2000. Disponível em http://www.ip.pbh.gov.br/sum0201.html.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002 apud SILVEIRA, Sérgio A., Inclusão Digital, software livre e globalização contra hegemônica In: SILVEIRA, Sérgio A. da; CASSINO, João. Software Livre e Inclusão Digital. São Paulo: Conrad, 2003, p. 17-47.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVEIRA, Sérgio A. da; CASSINO, João. Software Livre e Inclusão Digital. São Paulo: Conrad, 2003.

SORJ, Bernardo. brasil@povo.com. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SPAGNOLO, G. A exclusão digital. Fonte: Software Livre. In: http://www.infoinclusao.org.br/conteudo.asp?conteudo_id=293. Acesso em 07/08/2008.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: E OS ESTUDANTES AUTISTAS

CRISLENE NUNES CHAVES SOARES

Resumo:

A Educação Especial e Inclusiva faz parte das discussões sobre educação, uma vez que os profissionais da área e as famílias dos estudantes com algum tipo de deficiência, tem se tornado cada vez mais conscientes de seus direitos e da necessidade de garantir uma educação de qualidade, que respeite e atenda às necessidades. Quando falamos em Educação Inclusiva no caso do Brasil, relatamos um período que compreende no máximo 70 anos da história da Educação Brasileira. Assim, este artigo teve como objetivo discutir a educação inclusiva do ponto de vista das questões que envolvem o trabalho com estudantes com deficiências. A legislação sobre o assunto é clara e concisa: a inclusão desses estudantes deve ser promovida dentro da sala de aula regular nas redes de ensino, cabendo aos profissionais da formação buscar capacitação, capacitação contínua e aprimoramento para contribuir com o processo de inclusão. Assim, esta pesquisa se baseou em levantamento bibliográfico a fim de discutir as principais questões relacionadas ao assunto e os resultados indicaram que a legislação foi implementada na medida do possível, mas que ainda existem algumas lacunas para que o processo de inclusão de fato ocorra.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Legislação,

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em Educação Inclusiva, relatamos um período que compreende no máximo 70 anos de história da Educação Brasileira. A fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, ajudou a mudar essa situação. Até então, o que se via era uma flagrante discriminação por parte da sociedade. No ambiente escolar a situação não era muito diferente: as escolas atendiam apenas um seleto grupo de alunos, excluindo negros, pobres e deficientes.

Com o tempo e com a Legislação trazendo um novo olhar sobre a Educação Inclusiva passou a fazer parte das discussões sobre educação, uma vez que não só os profissionais da área, mas também as famílias dos estudantes com algum tipo de deficiência, tornaram-se mais conscientes dos direitos e da necessidade de garantir uma educação de qualidade, que respeite e atenda às suas necessidades.

No início, o processo de inclusão se dava no sentido de simplesmente integrar o aluno. No entanto, mudanças ocorreram de forma significativa ao longo do tempo, com a necessidade de inclusão de estudantes com deficiências nas classes regulares e pedagogia centrada no aluno, promovendo grandes mudanças no cenário educacional (BRASIL, 2007). .

Apesar da legislação e das discussões

no campo educacional, observamos nas escolas os desafios que os profissionais devem enfrentar para que a inclusão realmente aconteça. O discurso de Neto et al. (2018) sobre esses desafios é: como garantir o acesso e a permanência de todos na escola, inclusive os estudantes com deficiências, e como transformar nossa escola discriminadora em uma escola inclusiva?

Portanto, a presente pesquisa visa discutir as possibilidades e desafios que são encontrados no cotidiano para que essa consolidação de fato ocorra.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Demorou muito para o Brasil olhar mais de perto as pessoas com deficiências. No início, a inclusão se dava por meio de centros especializados que serviam para que essas pessoas se desenvolvessem de alguma forma.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant, foi criado a partir do Decreto nº. 1.428/1854, a fim de proporcionar educação primária, musical, moral e religiosa, bem como trabalhos fabris (BRASIL, 2016a).

Nos três primeiros anos de sua criação, a quantidade de alunos não poderia ultrapassar 30, dos quais dez seriam admitidos gratuitamente apenas quando reconhecidamente pobres, pagos pelo governo imperial.

Dois anos depois foi criado o Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), a fim de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos. Inaugurado em 1º de janeiro de 1856, o instituto tinha caráter privado, sua fundação foi datada apenas em 26 de setembro do mesmo ano, data da promulgação da lei nº. 939/1956, para concessão de subsídios anuais e pensões a estudantes pobres (BRASIL, 2016b).

Inicialmente o atendimento acontecia nas salas do Colégio Vassimon, com apenas três alunos, dois mantidos pelo governo imperial e o terceiro, com recursos próprios. O curso oferecia o ensino de língua portuguesa, aritmética, geografia e história, além de contabilidade comercial e doutrina cristã.

Somente após a virada do século, em 1926, é que surgiu a criação de outro centro:

o Instituto Pestalozzi, para prestar atendimento a deficientes mentais. O movimento ganhou forças através da educadora e psicóloga Helena Antipoff, que veio trabalhar em Belo Horizonte, a convite do governo mineiro.

A atuação da educadora marcou consideravelmente o assistencialismo social, a educação e a institucionalização dos serviços voltados para os portadores de deficiência aqui no país. Foi ela quem introduziu o termo excepcional, em detrimento das expressões deficiência mental e retardo mental, muito utilizadas na época.

Já em 1954, o atendimento foi ampliado com a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE). A ideia era a de prestar assistência médico-terapêutica as pessoas com deficiência intelectual. Assim, um grupo de pais, amigos, professores e médicos especializados abriram uma escola. A entidade passou a contar com uma sede provisória onde foram criadas duas classes especiais, atendendo em torno de vinte crianças.

A escola cresceu, assim como seus alunos, pois na adolescência precisavam de atividades mais criativas e profissionalizantes. Assim surgiu a primeira oficina pedagógica de atividades relacionadas à marcenaria para pessoas com deficiência aqui no Brasil, incentivada pela professora Olívia Pereira.

Após a criação desses institutos, discussões, fóruns e leis foram criados para contribuir com o processo de inclusão, afastando esses alunos dos órgãos especializados e trazendo-os para as turmas do ensino normal.

2.2 REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando falamos em Educação Inclusiva, a Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo mostra preocupação com o tema, instituindo decretos, leis, projetos, educação continuada e um marco de apoio a esses estudantes.

Para discutir o assunto, aqui vai um breve informar sobre a legislação pertinente à Rede, em especial a Portaria nº 8.764, de 23/12/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, instituindo a Política Paulista de Educação Especial na rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2016).

O artigo 2º trata de questões relacionadas ao acesso e permanência de estudantes com deficiências na escola regular, enquanto o artigo 3º prioriza a matrícula desses alunos nas aulas regulares, além do atendimento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O artigo 5º considera nos termos do artigo 7º, as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação ao assunto.

O artigo 6º trata do CEFAI, setor do Conselho de Orientação Técnica Pedagógica (DOT-P), responsável pelo desenvolvimento de ações voltadas aos estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TDP) e altas habilidades ou superdotação,

responsável pela formação de profissionais da educação; produção de materiais; além do desenvolvimento de projetos.

Os artigos 9º e 10º tratam das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) destinadas ao serviço de AEE, em horário extra, sendo de natureza complementar ou suplementar, sempre que a necessidade do aluno for verificado. A SRM seria adotada com o ato oficial realizado pela Secretaria Municipal de Educação, nos termos do artigo 9º do mesmo Decreto.

Por fim, a Rede Municipal de Educação do Município de São Paulo, traz a legislação pertinente a respeito dos direitos das pessoas com deficiências. No entanto, ainda é possível observar os desafios que são enfrentados no cotidiano das escolas.

2.3 ESTUDANTES COM TEA

Pensando no Transtorno do Espectro Autista (TEA), historicamente falando, na década de 1930, pesquisadores e médicos da época perceberam que o autismo se manifestava principalmente em famílias com problemas afetivos e, portanto, estudiosos acreditavam que o transtorno estava relacionado a problemas psicológicos.

Como os conhecimentos da Medicina na época demoravam para acontecer, não encontrando até então possíveis fatores biológicos.

Assim:

> O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério o seu verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntaria dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

O autismo, segundo alguns estudiosos, é um transtorno descrito por dificuldades de socialização e conversação que são possíveis de perceber durante a infância. Os pacientes com a síndrome apresentam em boa parte das vezes diferenças na área comportamental, o que evidencia a presença desse transtorno.

O problema está associado a uma série de características, simultaneamente a diferentes níveis de gravidade e conexão com outros tipos de transtornos, fazendo com que cada criança apresente desafios diferentes para familiares, profissionais clínicos e educadores (KOHANE et al., 2012).

Ainda segundo o autor, algumas características cruciais indicam a presença do autismo como o desejo de permanecer sozinho; o que acontece ao redor não lhe desperta interesse; não demonstra envolvimento afetivo com as demais pessoas; apresenta dificuldades na fala; não gosta de mudanças em sua rotina; se apega a determinados objetos; evita o contato visual com outras pessoas; e em casos mais graves pode exibir crises de agressividade.

Orrú (2012) dizia que os autistas apresentavam em geral a inaptidão para estabelecer relações, atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, preocupação em conservar o ambiente do jeito que estava inicialmente, além de repetir uma série limitada de atividades padronizadas.

O progresso da Medicina e da Ciência permitiu novos conhecimentos sobre essa questão, levando-se em consideração as interações do sujeito com o meio que o cerca, as pessoas e os objetos. Hoje, o TEA é definido como uma síndrome comportamental que envolve baixo desenvolvimento motor e psicológico, afetando a cognição, a linguagem e as interações sociais.

Desta forma, o autismo tem sido classificado como: "uma síndrome comportamental com múltiplas etiologias e o curso de um transtorno do desenvolvimento [...], é uma disfunção orgânica e não um problema parental [...] e é de origem biológica" (ORRU, 2012, p. 21).

Assim: verifica-se que os indivíduos com autismo apresentam dificuldades no domínio cognitivo das funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurais que permitem a uma pessoa planejar coisas, iniciar uma tarefa, controlar-se para continuar a tarefa, prestar atenção e, finalmente, resolver um problema (SILVA, 2012).

Tardif (2000) refere que o aprendizado para os autistas não ocorre da mesma forma, pois para eles existe uma relação desigual entre o significado e o cérebro. A informação recebida não é completamente transformada em conhecimento. O professor deve saber identificar as diferenças de cada estudante, pois os alunos autistas não estão na escola apenas para socializar, mas para aprender.

Então, como trabalhar com alunos autistas? Este tópico traz à tona a necessidade de se pensar o trabalho dirigido e individual. Tardif (2000) afirma que o ensino para alunos com autismo geralmente segue o modelo propagado por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC), que oferece infinitas possibilidades de trabalhar com esses alunos desenvolvendo diferentes habilidades e habilidades.

No entanto, os alunos com autismo apresentam diferenças na aprendizagem, pois há uma relação diferenciada entre o significado e o que é processado no cérebro. A informação é recebida, mas não pode ser

convertida em conhecimento completo. Portanto, o professor deve entender as diferenças entre cada um deles, pois as crianças com autismo também precisam aprender e não só socializar.

Assim, para facilitar esse processo, foi criada uma Nota Técnica descrevendo o uso da Prática Baseada em Evidências (PBE) referente a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos na área de tecnologia assistiva voltada para comunicação alternativa/aumentativa (BRASIL, 2013, p. 3).

Também é necessário destacar que não existem documentos que regulem a obrigatoriedade da implantação das PEB nas escolas brasileiras. Documentos do Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais voltadas para os estudantes autistas são escassos.

Nos Estados Unidos, por exemplo, esses padrões são implementados, então as lacunas são bastante acentuadas. Azevedo (2017), em revisão bibliográfica, concluiu que menos de 20% dos profissionais da Educação possuíam formação específica ou continuada na área da Educação Inclusiva, e não foram encontrados registros de formação específica para o TEA:

Se por um lado estas mudanças nas concepções incitam a criação de novas expectativas educacionais por parte das pessoas com deficiência, das suas famílias e da sociedade em geral, além de incitar a reavaliação dos projetos pedagógicos das unidades escolares, em específico, dos seus objetivos e dos sistemas de avaliação, em todos os níveis; por outro, projetam uma perspectiva muito otimista para a educação especial, considerando como ela tem se desenvolvido até agora [...] (FERREIRA, 2002, p. 98).

Portanto, no Brasil há boa parte das escolas e profissionais que ainda encontram-se despreparados para atender alunos autistas ou tem a ausência de AEE:

Como muitas vezes as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico o que, na visão da coordenadora da ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, é um erro. "Não se deve promover a substituição. Quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade do professor", avalia. Para Joana, não há ganhos ao individualizar a criança autista porque nem se considera como ela se desenvolve diante de um grupo (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

As habilidades do estudante com autismo precisam ser consideradas ao iniciar o trabalho educativo:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Por isso, o trabalho com os estudantes autistas deve envolver a todos, não só os profissionais da educação, mas também os demais colegas da turma:

Para além da reação professor aluno, as estratégias inclusivas devem acionar a comunidade escolar e os familiares dos estudantes. "É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça", recomenda o educador (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Para que isso aconteça, as famílias precisam ser apoiadas, para que se sintam empoderadas para ajudar seus filhos, proporcionando mais e melhores oportunidades, perspectivas e autonomia. De qualquer forma, os direitos devem ser respeitados e garantidos:

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. "É necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola", sugere Maria Teresa. A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar "que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas", critica (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Portanto, o professor deve estar preparado para esse trabalho, sabendo que será um processo contínuo e lento, que exige, portanto, paciência.

No caso da educação infantil, trabalhar com jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas ajudam a estimular coordenação das habilidades motoras e também auxiliam na interação social com os demais colegas, fazendo com que ela se sinta acolhida no ambiente que frequenta:

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances de ela promover novas aprendizagens, ou seja, independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (SCHWARTZMAN e ASSUNÇÃO JUNIOR, 1995, s/p.).

Assim, é preciso não só a legislação, mas a busca do professor por novos aprendizados a fim de que se integre esse estudante ao máximo em sala. Além disso, é preciso também que se utilize diferentes estratégias

eficazes para a inclusão no ambiente escolar:

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 330).

O professor precisa contribuir para desenvolver socialmente essas crianças, podendo utilizar: "[...] todos os recursos disponíveis relativos à socialização, aquisição da linguagem e comunicação e adaptação comportamental" (SILVA, 2012, p. 158).

Infelizmente, a inclusão ainda não acontece como deveria. A presença de alunos com deficiência nas aulas regulares regulares tem resultado, muitas vezes, sentimento de impotência, frustração e angústia diante das limitações encontradas.

As especificidades em relação às síndromes, aliadas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não orientada, dificultam a intervenção adequada e muitas vezes levam à insegurança por parte dos profissionais da educação (MATOS e MENDES, 2014).

Assim, cabe à escola prestar o AEE não se esquecendo das famílias, enfatizando o papel da escola em oferecer apoio social à elas, o que influenciaria indiretamente sobre o desenvolvimento da criança.

3. CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva mudou com o tempo em diversos países, inclusive no Brasil. Apesar das políticas públicas principalmente em 1994, com a Declaração de Salamanca até hoje, ainda encontram dificuldades em sua plena implementação.

Em particular, no caso de alunos com TEA, a matrícula em turmas regulares tem sido desafiadora, exigindo conhecimento aprofundado por parte do professor, bem como estratégias e intervenções eficazes.

A pesquisa avaliou práticas comprovadas cientificamente, como as práticas baseadas em evidências, conhecidas como PBE. No entanto, pesquisas mostraram que elas ainda são pouco conhecidas ou utilizadas no Brasil. Infelizmente, a lacuna entre o desenvolvimento da pesquisa e a apropriação do professor, o que deveria, na verdade, estimular o que chamamos de professor-pesquisador.

Mesmo assim, aqui no país, pela precariedade da formação docente e das próprias políticas educacionais, esse fenômeno torna-se mais crítico do que em outros países.

Portanto, novos desafios são trazidos à tona tanto em relação à área de pesquisa quanto às práticas pedagógicas. A primeira trata da forma como os pesquisadores realizam suas pesquisas, uma vez que o objetivo é ajudar, facilitar a compreensão e dar suporte aos professores para uso em sala de aula.

Por outro lado, é necessário oferecer formação específica e contínua a esses profissionais para melhor atender as necessidades desses alunos.

Assim, o uso do PBE, por exemplo, pode ser uma forma de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes autistas, bem como os demais estudantes com deficiências desde que sejam feitas as adequações necessárias.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO. M.O. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em:... Acesso em 07 fev. 2022.

BRASIL. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. 2016a. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-doshttp://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegosmeninos-cegos. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. Instituto dos meninos surdo-mudos. 2016b. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid =817>. Acesso em: 07 fev. 2022.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.