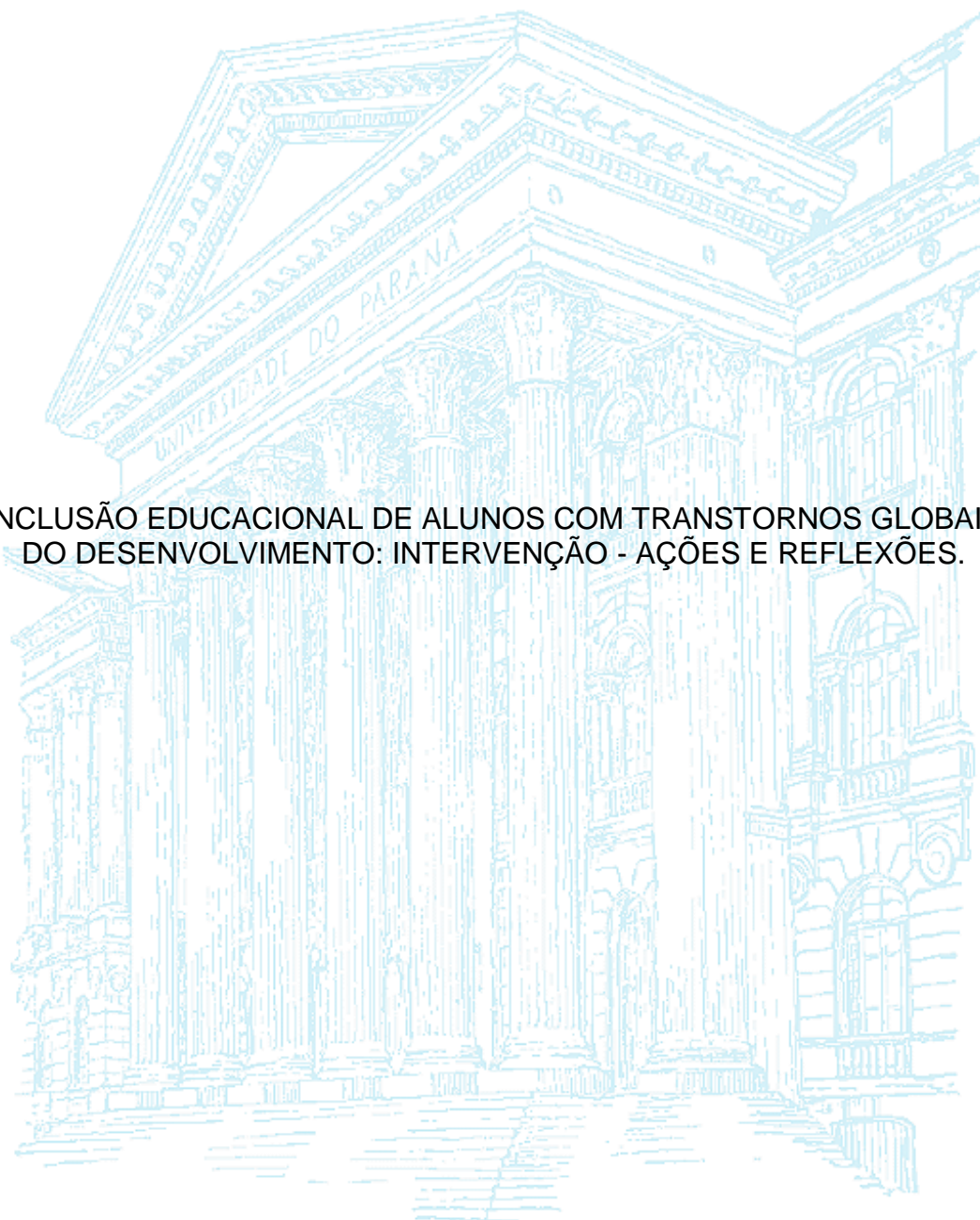


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TÂNIA MARIA MIGLIORANÇA

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS  
DO DESENVOLVIMENTO: INTERVENÇÃO - AÇÕES E REFLEXÕES.



FOZ DO IGUAÇU – PR  
2013

**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
COORDENADORIA DE INTEGRAÇÃO DE  
POLITICA DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA  
SETOR DE CIENCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM**

**TÂNIA MARIA MIGLIORANÇA**

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS  
DO DESENVOLVIMENTO: INTERVENÇÃO - AÇÕES E REFLEXÕES.**

**FOZ DO IGUAÇU - PARANÁ**

**2013**

**TÂNIA MARIA MIGLIORANÇA**

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS  
DO DESENVOLVIMENTO: INTERVENÇÃO - AÇÕES E REFLEXÕES.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Módulo IV do Curso de Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

Orientador: Profª MSc Shirley Boller

FOZ DO IGUAÇU - PARANÁ

2013

## TERMO DE APROVAÇÃO

TÂNIA MARIA MIGLIORANÇA

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS  
DO DESENVOLVIMENTO: INTERVENÇÃO - AÇÕES E REFLEXÕES.

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Saúde para  
Professores do Ensino Fundamental e Médio aprovado como requisito parcial  
para obtenção do grau de especialista pela Universidade Federal do Paraná.

### BANCA EXAMINADORA

---

Profª MSc. Shirley Boller  
Departamento de Enfermagem - UFPR  
Orientadora

---

Profª MSc. Josiane Ferla  
Curso Técnico em Enfermagem - IFPR

---

Profª Drª Luciana P. Kalinke  
Departamento de Enfermagem - UFPR

Foz do Iguaçu, 19 de Dezembro de 2013

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu esposo Paulo por seu amor e compreensão.

Aos meus filhos e netos, razão do meu viver.

À minha amada mãe Irene que sempre me apoiou e deu forças para alcançar meus objetivos.

Aos colegas professores que não mediram esforços para que este projeto de intervenção se realizasse com sucesso.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre presente em minha vida e me dar forças para realizar esse trabalho e para continuar em diversos momentos difíceis.

Agradeço à minha família pelo apoio, força e paciência e por me compreender nos meus mais difíceis momentos de estresse e nervosismo, por achar que não conseguiria terminar, e por em muitas ocasiões dedicar-me exclusivamente ao meu trabalho e inúmeras vezes me ausentar do aconchego familiar.

Agradeço aos meus amigos professores, pela força e pelo apoio nos momentos difíceis, e pela aceitação e colaboração nas oficinas e palestra.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup> MSc Shirley Boller por seu apoio, incentivo, inúmeras correções e dedicação incansável, e por me socorrer em muitos momentos de dúvidas.

Agradeço à vida por me oportunizar o trabalho com jovens, adolescentes e adultos com as características que o presente trabalho enfocou, mas, sobretudo, pelo que muito aprendi como docente desta área.

## **EPÍGRAFE**

Pensar inclusão escolar a partir das pessoas com TGD é enriquecer e diversificar o processo ensino e aprendizagem (...).A escola pode ser de fato um lugar de competência social para qualquer criança, mas pode ser especialmente importante para as crianças com TGD. É neste espaço que elas podem aprender com outras crianças, exercitar a sociabilidade por mais comprometida que seja, e, finalmente exercer um direito indisponível, o da educação. (Lowenthal e Belisario Filho, 2010).

## RESUMO

MIGLIORANÇA, T. M. **Inclusão Educacional de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: Intervenção - Ações e Reflexões.** 2013. Monografia (Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio), Universidade Federal do Paraná - UFPR.

A sociedade passa por grandes transformações, e sabe-se que estas transformações ocorrem também na escola. Partindo do pressuposto, de que a escola é o caminho para o conhecimento individual e para o sucesso na sociedade, é necessário que o aluno permaneça na escola, conclua seus estudos e saia dela apto para os desafios. Nas últimas décadas, o Brasil, em consonância com movimentos internacionais, estabelece uma série de leis, políticas e programas para combater as desigualdades e a exclusão escolar. Ao longo do tempo a Educação Especial se organizou no ensino comum como Atendimento Educacional Especializado, amparado pela legislação vigente. Neste movimento sujeitos com Transtornos Global do Desenvolvimento (TGD), tradicionalmente apartados dos processos de escolarização, são recebidos nas salas de aula nas escolas regular. Os docentes estão preparados para receber estes indivíduos? Como tratar, nomear, identificar e lidar com estes alunos? Como lidar com as diferenças e as estereotípias? Em que medidas as políticas inclusivas de Educação Especial desconstruem sentidos que relacionam os alunos com TGD à ineducabilidade, ou, ainda, a diferença e anormalidade? Como compreender a relação entre os diagnósticos na área da saúde, as políticas públicas e as possibilidades acadêmicas destes alunos? Este projeto de intervenção objetiva capacitar cerca de 30 docentes e a equipe pedagógica do CEEBJA/FOZ, para atuação com alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento. Apresenta também um breve relato do trabalho de sucesso desenvolvido com um aluno autista no Ensino Médio na EJA. No atual contexto se faz necessário discutir a implementação das diretrizes inclusivas, considerando a falta de formação dos docentes para lidar com este alunado, considerando os efeitos na prática educativa. Os resultados obtidos neste projeto foram significativos. O trabalho foi realizado em uma escola pública na modalidade EJA, com docentes do Ensino fundamental fase II e Ensino Médio, através de oficinas, palestra e instrumento avaliativo para avaliar o conhecimento destes sobre o tema. Os docentes apresentaram mudanças significativas após desenvolvimento do projeto. Os resultados obtidos, sugerem que, as orientações prestadas gerou mudanças significativas na fala dos professores. Tais resultados apontam a importância de uma capacitação contínua, de modo a permitir uma compreensão alicerçada e sólida do processo de inclusão de alunos com TGD na rede regular de ensino..

Descritores: Transtornos Globais do Desenvolvimento/Educação Especial/Inclusão Educacional/ Saúde.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

EJA – Educação de Jovens e Adultos

AEE – Atendimento Educacional Especializado

PI – Projeto de Intervenção

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Conselho da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

DSM – IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais

CID 10 – Classificação Internacional de doenças

CEE – Conselho Estadual de Educação

SEED – Secretaria Estadual de Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.2	Objetivos .....	15
1.2.1	Objetivo geral.....	15
1.2.2	Objetivos específicos.....	15
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	16
2.1	Processo de inclusão.....	16
2.2	Aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento na rede regular de ensino.....	28
2.3	Educação de Jovens e Adultos - EJA.....	38
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	43
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO</b> .....	46
4.1	Aspectos metodológicos.....	46
4.2	Análise do dados coletados.....	47
4.2.1	Quanto a formação profissional e atuação dos professores	47
4.2.2	Análise dos questionamentos.....	49
4.3	Relatando uma experiência de sucesso.....	64
4.4	Abordagem Pedagógica para o Trabalho com aluno TGD.....	73
4.4.1	Especificidades do aluno com TGD.....	73
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
	<b>REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS</b> .....	79
	<b>ANEXOS</b> .....	81

## 1 INTRODUÇÃO

“O Processo de Inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, na Rede Regular de Ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessita ser amplamente discutido, visando suprir a necessidade de professores das escolas comuns no trabalho com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, principalmente os educandos com TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento, já inclusos nas classes comuns e que constantemente continuam chegando às salas de aulas da escola regular.

Em adição, os professores não apresentam capacitação específica para atuar com este educando, portanto faz-se necessário abordar este tema e dar orientações sobre as ações desenvolvidas, buscando elaborar novas perspectivas de atendimento que valorize as competências deste educando, visando melhorar as condições de aprendizagem, favorecendo assim a presença e permanência deste na escola comum.

Sabe-se que alunos com TGD, apresentam prejuízos na qualidade da sociabilidade, da comunicação e comportamentos estereotipados. No entanto, a legislação vigente, Parecer CNE/CEB Nº 13/2009 no seu Art. 1º, traz que o educando tem o direito de estar matriculado na sala de aula comum, na rede regular de ensino, porém, para que isso ocorra deve-se promover acima de tudo, uma mudança de postura e uma nova forma de olhar da escola acerca do tema.

Isso implica em quebra de paradigmas, em reformular a forma de pensamento sobre este educando, que nos dias atuais estão inclusos, ou seja, colocados dentro de sala de aula, juntamente com os alunos “ditos” normais.

Atualmente nas salas de aula comum estão presentes alunos com as mais diversas deficientes, e dentre elas, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. A atuação como professor de Apoio a TGD em sala de aula comum acompanhando um aluno diagnosticado Autismo/Síndrome de Asperger, cursando o ensino médio na modalidade EJA, despertou o desejo e deu subsídios para o desenvolvimento e implementação do referido projeto, que tem como finalidade levar os professores de uma escola regular estadual na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a uma reflexão das ações pertinentes ao

atendimento a este educando e a outros que por ventura venham a frequentar a escola regular.

Discutir questões da Educação Especial e da Educação Inclusiva é ainda tarefa complexa e difícil, apesar de garantida por lei, ainda falta muito a se fazer, para que a inclusão se consolide da forma desejada. A legislação vigente nos coloca que a inclusão escolar deve ser para todo, assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição Federal desde 1988, independente de idade, etnia, gênero, condição social e econômica, condição física ou intelectual, inclusive de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Há diversos motivos relevantes da inclusão educacional, dentre eles os princípios de justiça e igualdade, onde, toda a pessoa tem direito à oportunidade de acesso à educação, nas mesmas condições.

“Entre os diversos motivos relevantes da inclusão educacional da pessoa com deficiência, destacam-se os princípios de justiça e igualdade pois todos têm direito à oportunidade de acesso à educação, nas mesmas condições e local que aqueles que atendem os padrões de normalidade.” (Ferreira & Machado, 2012).

Muitas são as dificuldades e resistências para a implantação de práticas inclusivas. Percebe-se que há necessidades de algumas mudanças para facilitar esta ação tão polemica, pois o MEC em sua Resolução N.º 4, de 2 de outubro de 2009, assegura o direito do aluno com TGD em fazer a sua matrícula na rede regular de ensino. As escolas devem adotar novas posturas em relação ao Projeto Político Pedagógico, tanto no currículo, quanto na metodologia, avaliação e estratégias de ensino, buscando agir de forma que favoreçam a inclusão social.

A escola deve se preparar de forma a se adaptar ao educando com Necessidades Educacionais Especiais, e ainda favorecer a permanência dele na escola, dando-lhe recursos para enfrentar os desafios.

Incluir jovens e adultos com Necessidades Educacionais especiais na EJA, principalmente os com TGD, deve ser uma prática onde a escola ultrapasse seus limites, democratizando o acesso, permanência e a qualidade de ensino para

todos, criando situações de ensino que possibilitem a estes educandos exercer o seu direito de igualdade.

Estudos mostram que:

Os indivíduos com TGD apresentam alterações no funcionamento do cérebro, bem como déficits significativos em habilidades sociocognitivas, prejuízos no reconhecimento, entendimento e compartilhamento de suas emoções com os outros, [...] e em funções executivas que envolvem principalmente o planejamento e flexibilidade mental. (Lowenthal & Filho, 2010, p. 43).

Esses e outros aspectos relacionados com a área da saúde, dificultam para este educando se apropriar de conhecimentos, a escola a partir da sua realidade e das características e peculiaridades de cada educando, deve buscar estratégias para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça.

A questão que norteou o projeto de intervenção foi: Como os professores e equipe pedagógica poderão proceder para que haja a inclusão educacional do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento?

Algumas das dificuldades do professor da escola regular em se admitir a questão da inclusão, está relacionada a questões mais amplas, como por exemplo: O que é Inclusão educacional? O que é Educação especial? O que é AEE – Atendimento Educacional Especializado? Como atender um aluno com TGD, na sala de aula comum, onde existem de 30 a 40 alunos, que muitas vezes não entendem quando a professora para a sua explicação e atende quase que individualmente este alunado? Há uma série de outras questões relevantes, cujas respostas fornecerão subsídios pedagógicos para que os professores consigam lidar, de forma eficaz, com este perfil de aluno.

O educando com TGD da mesma forma que todos os outros, também tem direito a uma educação de qualidade, no qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos, independente de suas peculiaridades, diferenças e dificuldades de aprendizagem. Portanto, a construção de uma escola inclusiva se dá pelo fato de garantir acesso, participação, e aprendizagem de todos os alunos nas escolas comuns construindo assim um novo paradigma de valorização das diferenças. Espera-se com este projeto de intervenção, contribuir com a capacitação docente da educação básica, que atuam na sala de aula

comum e concomitantemente no atendimento a alunos AEE, especificamente em casos de alunos com TGD.

A relação com a área da saúde visa elucidar as aproximações e diferenças entre as condições do indivíduo com TGD, mais especificamente no que diz respeito aos diagnósticos e a saúde mental do educando e a importância do desenvolvimento de ações em conjunto com o Centro de Atendimento a Saúde Mental do município, visto que o TGD é uma síndrome que interfere em toda a organização psíquica do indivíduo. Incitar uma discussão entre saúde e educação que resulte em diálogo inter-áreas e promova uma inclusão de qualidade e responsável se faz necessário no contexto atual. Para o trabalho de inclusão dessas pessoas é preciso de diagnóstico transdisciplinar. É preciso transpor modelos de diagnóstico da área da saúde para área da educação, essa é a base para a inclusão ocorrer de fato na rede regular de ensino.

A legislação vigente diz que este educando tem direito de estar matriculado na sala de aula comum, na rede regular de ensino, conforme Lei n.12.764/2012, art. 3, inciso I e IV e parágrafo único. Porém, para que isso ocorra, deve-se promover acima de tudo, uma mudança de postura, e uma nova forma de olhar acerca do tema. Isso implica em quebras de paradigmas, em reformular a forma de pensar sobre o educando em questão, que na prática já estão inseridos na sala de aula comum.

Este educando da mesma forma que todos os outros, também tem direito a uma educação de qualidade, no qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência na escola sejam garantidos, independente de suas peculiaridades, diferenças e dificuldades de aprendizagem, conforme exigências legais na nova Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, e não apenas estar integrado na sala de aula comum, não tendo seus direitos preservados quanto a aprendizagem por falta de profissionais da educação capazes de entender e lidar com situações que diariamente se apresentam em sala de aula onde tem o referido aluno incluso.

Os professores são os protagonistas deste projeto, mas, não serão os únicos beneficiados com ele, pois através da aceitação e inclusão de alunos com TGD, todos, até mesmo os alunos “ditos normais” aprenderão uma lição que a

vida dificilmente ensina: “respeitar as diferenças”. Esse é o primeiro passo na construção de um mundo mais justo.

## **1.2 OBJETIVOS**

### 1.2.1 Objetivo Geral

Capacitar o docente e a equipe pedagógica para atuação com alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar os fatores que interferem no processo de ensino aprendizagem deste educando incluso na Educação Básica na modalidade EJA.

- Proporcionar aos docentes o conhecimento sobre o processo de inclusão dos educandos com Necessidade Educacionais Especiais - TGD na Educação Básica, modalidade EJA;

- Discutir com os docentes e equipe pedagógica a importância do processo de inclusão educacional dos educandos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola regular, na modalidade EJA.



## 2 REVISAO DE LITERATURA

### 2.1 PROCESSO DE INCLUSÃO

A Educação Inclusiva vem sendo difundida historicamente pela Educação especial, teve a partir de meados do século XX o início das lutas contra todos os tipos de discriminação, contemplando o exercício da cidadania das pessoas com deficiências, surge então a defesa de uma sociedade inclusiva em todo o mundo.

Para ter a dimensão do entendimento que a sociedade tem sobre a pessoa com a deficiência e a inclusão destas, é pertinente nos reportar ao passado nas diferentes fases a qual passou a educação destas pessoas para chegar ao modelo de inclusão educacional atual oferecido em várias instituições, preferencialmente no sistema de ensino regular.

Sabe-se que o histórico das deficiências sempre foi marcado por forte rejeição, discriminação e preconceito. Na antiguidade até meados do século 476 a.C, foi marcado pela fase do extermínio, onde as pessoas diferentes, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas eram praticamente exterminadas por serem consideradas anormais e débeis. As crianças deficientes nascidas até o princípio da era cristã eram afogadas sacrificadas ou escondidas pelo poder público.

Até o ano de 1453 d.C fase da mitologia, religiosidade e superstição, existia uma visão ambígua, grandes contradições frente a deficiência. A era do mal e do bem. Na visão do mal era associado a deficiência a imagem do diabo e aos atos feitiçaria foi época marcada pela punição divina da expiação dos pecados, os diferentes eram perseguidos e sacrificados. Já na visão do bem os cegos eram vistos como profetas ou videntes escolhidos de Cristo para a “cura”. Nesta época se deu o surgimento de asilos e abrigos para a esmola assistencial a essas pessoas. Pensava-se que a caridade conduzia a salvação da alma, então prestava-se a proteção e compadecimento das pessoas com deficiência.

No renascimento começaram as buscas por explicações para as causas das deficiências com o surgimento das ciências. A partir do século XVI surgiram as primeiras iniciativas educacionais com a criação de instituições para a segregação das pessoas com deficiências. Eram as escolas residências com a influência da medicina no “tratamento do deficiente”. A pessoa com deficiência

era declarada doente, precisando ser cuidada, tratada, reabilitada, habilitada a fim de ser integrada a sociedade. O atendimento era em caráter clínico terapêutico, visto a origem dos problemas estar localizada na pessoa com deficiência. Mesmo nesta fase da institucionalização ter emergido as primeiras iniciativas educacionais, estas eram pontuadas na segregação.

“As primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiência mental, foram do médico francês, Jean Marc Itard, no século XIX, que sistematizou um método de ensino inspirado na experiência do menino selvagem de Aieron no sul da França.[...]A primeira instituição pública para a educação de crianças com deficiência mental foi residencial[...] (SEESP MEC, 2008 pag. 09).

Buscava-se com esse tipo de atendimento preparar as pessoas com deficiência para o convívio social. No Brasil a primeira escola especial foi criada em 1854 o “Imperial Instituto de Meninos Cegos”, logo a seguir em 1857, O Instituto de Educação de Surdos também no Rio de Janeiro. A educação Especial surgiu então sob o enfoque médico e clínico.

Com princípios de Integração, normalização e individualização no século XX surge o movimento voltado a integração social das pessoas com deficiências. Buscou-se nesta fase a estruturação da Educação da Especial como um subsistema de educação, paralelo ao ensino regular. O professor desempenhava o papel de “reabilitador”, e o aluno era visto como “paciente”. A sociedade não necessitava mudanças na estrutura dos serviços, pois os esforços de integração dependiam da pessoa com deficiência.

Surgem nesta fase as associações de Pais e Pessoas com deficiência física e mental na Europa e Estados Unidos. No Brasil são criadas as APAES e PESTALOZZI, com o intuito de reabilitação e educação especial. Embora os avanços científicos na questão das deficiências terem sido visíveis e colaborado para a compreensão da deficiência como a condição humana, os preconceitos ainda são fortes e muitos.

“ A Declaração dos Direitos Humanos (1948) assegura o direito de todos à Educação Pública e gratuita. Essas ideias, reforçadas pelo movimento mundial de integração de pessoas com deficiência, defendiam oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, contribuindo

fortemente para a criação dos serviços de Educação Especial e Classes Especiais em Escolas pública. Surge desta forma, uma política nacional de educação ancorada LDB-4024/61-Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, com a recomendação de integrar no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiências.(SEESP/MEC-2006. p.10)

Mas é a partir da década de 1990 que a inclusão educacional tem ocupado significativo espaço de reflexões e em todo o mundo. A Educação Inclusiva tem sua origem na Conferencia Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO em 1990, na Tailândia, com o intuito de, ampliar o conceito de aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

A Educação Inclusiva tem sua história influenciada, por dois marcos importantes. O primeiro se deu em março de 1990, quando foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. O segundo, no ano de 1994, na ocasião em que foi realizada uma conferência na Espanha, em Salamanca, em que foi elaborada a Declaração de Salamanca. A inclusão é um processo educacional que busca atender a pessoa com deficiência na escola de ensino regular, tendo como princípios a justiça e igualdade, considerando que todos têm direito à oportunidade de acesso à educação, nas mesmas condições.

Em conformidade com a Constituição Federal, art.208 – III e a LDB, Lei 9394/96 em seu art. 4º - III:

“o atendimento especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais, se dará gradativamente e na escola comum. Somente os educandos com casos clínicos extremos, se justifica a oferta de vagas em escolas especiais.

Tendo em vista a Educação especial ser uma modalidade de ensino que perpassa transversalmente todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, esta abrange desde alunos da educação infantil até o ensino superior, estando todos estes com direitos assegurados pela legislação vigente.

Na perspectiva de Educação Inclusiva a Educação Especial, passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, prevendo e promovendo o

atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiências, transtornos global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

“A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.” .(SEESP/MEC- I. p. 9)”

Mudanças de paradigmas são necessárias frente à inclusão educacional. Para atender todos os alunos com um ensino de qualidade, a escola atual tem necessariamente que mudar de postura, e a tarefa de mudar exige esforço de toda a comunidade escolar. A Educação Especial tem papel fundamental e deve trabalhar em conjunto com a escola regular, para que a inclusão se consolide.

Este novo paradigma educacional procura fazer com que todos os alunos, independentemente de ter deficiência ou não, tenham acesso à educação de qualidade, prioritariamente, na rede regular de ensino, procurando a melhor forma de desenvolver suas capacidades.

“Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5).

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 no seu capítulo V, Art. 58, também diz que os alunos com

necessidades especiais devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (MEC 2008), instaura um novo marco na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização e define o público alvo da educação especial constituído pelos alunos com deficiência, transtornos global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

“A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.” (MEC/SEESP. 2008,p.15)

A era dos direitos, onde a sociedade transforma as estruturas vigentes, os valores, a acessibilidade, a legislação, a formação profissional para garantir a plena participação de todos, é um movimento ligado a valorização de todas as pessoas, independentes de suas diferenças individuais, inclusive aquelas com deficiências. Uma educação de qualidade para todos em que, num processo bilateral, as pessoas ainda excluídas e a sociedade busquem, em parceria, equacionar problemas, encontrar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades. Do modelo educacional segregado, a educação das pessoas com deficiências na escola comum, ganha força, passando para uma abordagem social e cultural com enfoque na valorização da diversidade para a promoção da aprendizagem.

“A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.”(SEESP/MEC. I. p. 8)

A concretização da política de inclusão já se torna visível quando as escolas começam a organizar-se para receber e oferecer as condições de aprendizagem a todo seu alunado. A escola começa a entender que não pode ignorar a diferença de seus educandos e que deve rever a sua prática de acordo com as especificidades e possibilidades destes.

Segundo a LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e todas as modalidades da educação básica e superior disponibilizando o AEE - Atendimento Educacional Especial e os recursos próprios desse atendimento. Orienta alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um serviço da educação especial que, identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Este atendimento se destina a alunos com deficiência física neuromotora, deficiência intelectual, alunos com surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A inclusão é uma prática inovadora da Educação Especial, que vem se expandindo em todo o contexto educativo como tentativas de que uma educação de qualidade alcance a todos. Supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social e esta começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e fundamento para uma sociedade mais justa. A educadora Maria Tereza Montoan diz: “A inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. Para a educadora respeitar as diferenças é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa. Segundo ela inclusão é:

“A nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.”(MONTAAN, 2005)

Se a inclusão é estar junto e interagir com o outro, não há outra saída, se não a de nos dispor a assumir o comando e escolher a melhor rota que mais fácil nos conduza ao resultado que queremos em relação a inclusão. As respostas não vem prontas dos sistemas educacionais, não existem receitas prontas, a inclusão requer mudanças neste atual paradigma educacional, para que se concretize com responsabilidade.

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos sejam inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

Neste contexto o professor, portanto, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para isso é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar. Este novo olhar e esta nova forma de atuar ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

A escola deve atuar no sentido de torná-la mais democrática e participativa para, alunos, professores e demais atores desse espaço pedagógico. A gestão na escola inclusiva tem um caráter colaborativo que implica no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola incluindo nele todos os alunos. A gestão da sala de aula corresponde à capacidade do professor para administrar a interação entre os

alunos em situação de aprendizagem, organizando os espaços, os tempos e os agrupamentos pertinentes às suas propostas didáticas, se constituindo ele mesmo em mediador entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos.

Se faz necessário na ação do professor a valorização do papel social do aluno, o reconhecimento e a aceitação de sua contribuição, mesmo que modesta, levando-o a perceber-se como indivíduo capaz e participativo. Entretanto, essa participação ativa do aluno com deficiência no contexto da sala regular só é possível se o professor perceber esse aluno como sujeito de aprendizagem e se conseguir organizar propostas didáticas que favoreçam essa participação.

Segundo Jerusalinsky (1999) in Garcia Junior (2008):

“A educação consiste no ensinar e no aprender para permitir a construção do conhecimento. No espaço escolar é possível reconhecer o significado dos envolvidos com o processo educativo. Alfredo Jerusalinsky (1999), chama a escola como “lugar de transito. A representação social coloca a escola como uma instituição representante da normalidade. Portanto, frequentar a escola seria a possibilidade de reconhecimento social,, um signo de pertença.”

Se a educação consiste no ensinar e no aprender e se o ser humano se torna sujeito nas relações sociais, a escola se transforma, portanto, nesta perspectiva, no local ideal para a transposição do ato, processo e efeito de aprender, na interação com o outro.

A partir do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Portaria n. 555, de 07/01/08 (BRASIL, 2008) Transtornos Globais do Desenvolvimento refere-se especificamente a indivíduos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Na área da Saúde os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), segundo o DSM -IV-TR, tem como característica um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento : habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem



estas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Incluem-se nesta definição alunos com Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtorno Invasivo sem outra especificação, que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não a limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial que requeiram atendimento educacional especializado intenso e contínuo, com acompanhamento nas atividades escolares, em classe comum.

“O Transtorno Global Desenvolvimento refere-se a um grupo de distúrbios da socialização, e são caracterizados por um quadro clínico no qual os indivíduos demonstram diminuição qualitativa da comunicação e da interação social, restrição de interesses, além de apresentarem comportamentos estereotipados e maneirismos”.(WHO,1993; APA, 1995; in Lowenthal & Filho, 2010).

Para que a inclusão seja com enfoque nas potencialidades do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento, deve-se atuar respeitando seus limites acadêmicos, levando em consideração as diferenças apresentadas por esses educandos, que merecem atenção especial com relação às áreas de interação social, comunicação e comportamento. Mesmo com tempos diferentes de aprendizagem, esses alunos devem ser incluídos em classes comuns, portanto, se faz necessário estabelecer rotinas e ajudar o aluno a incorporar regras de convívio social, para garantir o desenvolvimento na escola. Fazer ajustes nas atividades é fundamental, assim como apresentar atividades visualmente, identificar o potencial do educandos, investir em ações positivas, estimular a autonomia e conquistar a confiança, ajuda no processo de aprendizagem desses alunos.

Com relação à interação social, pessoas com TGD apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa. Algumas evitam o contato visual e demonstram aversão ao toque, procuram o isolamento. Podem estabelecer contato por meio de comportamentos não-verbais e, apego a objetos e ações repetitivas são bastante comuns. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento também causam variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora. Mudanças de humor sem causa aparente e acessos de

agressividade são comuns em alguns casos. Com relação à comunicação verbal, podem repetir as falas dos outros - fenômeno conhecido como ecolalia.

Segundo o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional do Paraná DEEIN, cabe aos sistemas de ensino se apoiar na legislação vigente para delinear a sua política de inclusão, e esta deve estar pautada na concepção inclusiva, enquanto processo de diálogo e aprendizagem entre todos, num trabalho cooperativo, onde se tenha o respeito pelas singularidades de cada indivíduo.

Neste contexto, invertem-se posições, onde a escola deve se adaptar as necessidades do educando e não mais o educando se adaptar à escola. A inclusão é um desafio que implica mudanças na escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos educandos, na construção de uma filosofia educativa inclusiva, sem nenhum tipo de distinção e discriminação. A inclusão deve buscar desenvolver trabalhos que atendam as diferenças, sem discriminar e com a intenção de melhorar a qualidade do ensino de todos os alunos, tenha este deficiência ou não.

“Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5).

A legislação vigente garante atendimento a estes educandos, previstos em documentos como: Constituição Federal de 1988 - Título VI - "Da Ordem Social" - Art. 208 e Art. 227/Lei nº 7.853/89 - Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais/LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) - Capítulo V - Educação Especial - Art. 58, Art. 59 e Art. 60/Resolução CNE/CEB nº 2/2001 - Institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação

Básica/Parecer CNE-CEB nº 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Deliberação nº 02/03 – CEE.

Ao refletir sobre as possibilidades da inclusão educacional de pessoas deficientes a partir da direção assumida pelas atuais políticas públicas educacionais, busca-se compreender sua gênese e sentido, no contexto de uma sociedade globalizada. Tal análise só pode ser feita a partir da compreensão do que quer dizer o que é anunciado como novo paradigma de inclusão no contexto da promessa de educação para todos, na qual se insere a inclusão de pessoas deficientes. É neste sentido que se pode compreender a importância e centralidade da educação privilegiando a formação humana.

Silva Rosa pontua que:

“Não há como negar a importância social das metas estabelecidas, na medida em que explicitam o direito de todos à educação, exigindo, com isso, o ajustamento dos sistemas escolares no sentido de rever paradigmas e melhorar o ensino oferecido.”

A inclusão socioeducacional de homens, mulheres e crianças deficientes dadas a sua importância em termos de reconhecimento de direitos de cidadania para a totalidade dos indivíduos humanos, requer esforços que possam contribuir para a inserção real de todos (deficientes ou não) no contexto da cultura e da vida com dignidade e qualidade social. A educação, que tem como princípio o “direito de todos”, está relacionada a intenções que são direitos educacionais de igualdade e oportunidades assegurados pela Constituição Federal de 1988. No artigo 205, a constituição estabelece que “a educação seja um direito de todos”, e sendo direito de todos é também direito das pessoas com necessidades especiais.

A escola, por ser a grande construtora e disseminadora de padrões sociais precisa fazer parte desse processo inclusivo, utilizando práticas que possam permitir a consolidação do direito de todos. A declaração de Salamanca, a esse respeito afirma que:

“escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos e estabelece diretrizes para a igualdade de oportunidades de escolarização para as pessoas com necessidades educacionais especiais, eliminando-se, do âmbito das escolas, qualquer forma de discriminação, por questões étnicas, gênero, raça, idade,

religião, cultura e especialmente por tratar-se de portador de deficiência.(1994)

No paradigma atual da inclusão, vários conceitos são revistos tomando novos rumos, já que não se podem sustentar mais práticas que ignorem as necessidades específicas daqueles indivíduos que aspiram por seus direitos. A ideia fundamental da inclusão pressupõe a adaptação do sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todo independente de quaisquer diferenças, sejam elas físicas, sociais, ou raciais.

O que importa nessa perspectiva, é que durante o processo educativo, a aceitação das diferenças individuais deve ser concebida como um atributo e não como um obstáculo, buscando valorizar a diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas. O paradigma da escola para todos, atendendo às reivindicações dos movimentos sociais, contribuiu para transformações significativas na oferta da Educação Especial.

Na tentativa de responder às demandas por uma educação especial inclusiva – Inclusão das Pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, a União delibera várias medidas de normalização dessa modalidade de ensino para garantir aos portadores de necessidades especiais o ingresso e permanência em todos os níveis de ensino. Vários documentos que tratam dos compromissos a serem assumidos pelos países em desenvolvimento na oferta da educação básica e universal foram utilizados como referências teórico políticas pelo Brasil na construção de suas políticas de inclusão educacional,

De acordo com a resolução CNE/CEB nº. 2/2001 , a Educação Especial enquadra-se como modalidade de educação escolar, entendendo-a como processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Tais políticas normativas tiveram início com a LDB 9.394/96, respaldadas na Constituição Federal de 1988, que garante aos portadores de necessidades especiais os serviços necessários para a sua aprendizagem e desenvolvimento, respeitando suas peculiaridades e necessidades. De forma que tais alunos sejam incluídos em salas da rede regular de ensino, garantindo sua inclusão educacional. Resguardando quando necessário à possibilidade de atendimentos individualizados ou em salas especiais.

## **2.2 ALUNOS COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO NA REDE REGULAR DE ENSINO.**

Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD - O Ministério da Saúde adota a nomenclatura “Transtorno Mental” e o Ministério da Educação de acordo com documento elaborado pela SEED (2012),<sup>1</sup> a partir da Portaria n. 555<sup>2</sup>, utiliza a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento:

“Refere-se especificamente a alunos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesta definição alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtorno Invasivo sem outra especificação, que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não a limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial que requeiram atendimento educacional especializado intenso e contínuo, com acompanhamento nas atividades escolares, em classe comum.”

Este alunado que em grande escala já se encontram inclusos nas salas de aula regulares, são alunos que apresentam dificuldades acentuadas de concentração, atenção, baixa resistência a frustrações, baixa autoestima, ansiedade, hiperatividade e em alguns casos agressividade. É importante considerar no atendimento na classe comum, em escola regular, que é necessário formar vínculos, ajudar o aluno com TGD a se perceber como indivíduo que faz

---

<sup>1</sup> Documento elaborado pela SEED/DEEIN do Estado do Paraná, para a capacitação de Professores em fevereiro de 2012.

<sup>2</sup> Política Nacional da Educação especial na Perspectiva de educação Inclusiva, de 07 de Janeiro de 2008.

parte do contexto escolar, para tanto, é imprescindível buscar conhecer cada caso na sua individualidade e especificidade. Há que se respeitar o tempo de aprendizagem e o espaço de cada educando, buscar descobrir o que é importante para ele, e o que o deixa nervoso e amedrontado. O educando precisa sentir-se seguro e entender que a agressão nos momentos de agitação psicomotora não deve em hipótese alguma ser direcionada as pessoas, sejam estas do seu convívio ou não.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento estão organizados em cinco classificações diagnósticas específicas de acordo com a Política Nacional de Educação especial (2008), e destacadas a seguir conforme Nicolau<sup>3</sup>:

**Autismo:** As características essenciais do Transtorno Autista são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo. O prejuízo na interação social recíproca é amplo e persistente. Pode haver um prejuízo marcante no uso de múltiplos comportamentos não verbais que regulam a interação social e a comunicação. Pode haver um fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares que sejam apropriados ao nível de desenvolvimento, os quais assumem diferentes formas, em diferentes idades. Uma falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente, frequentemente, a conscientização da existência dos outros pelo indivíduo encontra-se bastante prejudicada. Os indivíduos com este transtorno podem ignorar as outras crianças (incluindo os irmãos), podem não ter ideia das necessidades dos outros, ou não perceber o sofrimento de outra pessoa. O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação um uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática. Quando a fala chega a se desenvolver, o timbre, a entonação, a velocidade, o

---

<sup>3</sup> Conteúdo extraído na íntegra do site [http://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/sub\\_index.htm](http://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/sub_index.htm), em 09/09/2012. Responsável técnico : Paulo Fernando M. Nicolau. CRM Pr 5,008/CRM SP 23.758.

ritmo ou a ênfase podem ser anormais. As estruturas gramaticais são frequentemente imaturas e incluem o uso estereotipado e repetitivo da linguagem (por ex., repetição de palavras ou frases, independentemente do significado; repetição de comerciais ou jingles) ou uma linguagem metafórica (isto é, uma linguagem que apenas pode ser entendida claramente pelas pessoas familiarizadas com o estilo de comunicação do indivíduo). Uma perturbação na compreensão da linguagem pode ser evidenciada por uma incapacidade de entender perguntas, orientações ou piadas simples. Os indivíduos com Transtorno Autista têm padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

Existe, com frequência, um interesse por rotinas ou rituais não funcionais ou uma insistência irracional em seguir rotinas (por exemplo, percorrer exatamente o mesmo caminho para a escola, todos os dias). Os movimentos corporais estereotipados envolvem as mãos (bater palmas, estalar os dedos) ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo).

Características descritivas e transtornos mentais associados. Na maioria dos casos, existe um diagnóstico associado de Retardo Mental, em geral na faixa moderada (QI de 35-50). Aproximadamente 75% das crianças com Transtorno Autista funcionam em um nível retardado. Pode haver anormalidades no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Os indivíduos com Transtorno Autista podem apresentar uma gama de sintomas comportamentais, incluindo hiperatividade, desatenção, impulsividade, agressividade, comportamentos autoagressivos e, particularmente em crianças mais jovens, acessos de raiva. Respostas incomuns a estímulos sensoriais (por ex., alto limiar para a dor, hipersensibilidade aos sons ou a ser tocado, reações exageradas à luz ou a odores, fascinação com certos estímulos) podem ser observadas. Pode haver anormalidades na alimentação (por ex., limitação a poucos alimentos na dieta, Pica) ou no sono (por ex., despertares noturnos com balanço do corpo). Anormalidades do humor ou afeto (por ex., risadinhas ou choro sem qualquer razão visível, uma aparente ausência de reação emocional) podem estar presentes. Pode haver ausência de medo em resposta a perigos reais e temor excessivo em resposta a objetos inofensivos. Na adolescência e início da idade adulta, os indivíduos com Transtorno Autista que têm capacidade intelectual para

o insight podem tornar-se deprimidos em resposta à percepção de seu sério comprometimento.

**Síndrome de Asperger:** As características essenciais do Transtorno de Asperger são um prejuízo severo e persistente na interação social e o desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A perturbação deve causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento. Contrastando com o Transtorno Autista, não existem atrasos clinicamente significativos na linguagem. Além disso, não existem atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo e curiosidade acerca do ambiente na infância. Vários sintomas ou sinais neurológicos inespecíficos podem ser observados. Os movimentos motores podem apresentar atraso e uma falta de destreza motora em geral está presente.

**Síndrome de Rett:** A característica essencial do Transtorno de Rett é o desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida. Os indivíduos têm um período pré-natal e perinatal aparentemente normal, com desenvolvimento psicomotor normal durante os primeiros 5 meses de vida. O perímetro cefálico ao nascer também está dentro dos limites normais. Entre os 5 e os 48 meses, o crescimento craniano se desacelera. Ocorre também, entre os 5 e os 30 meses de idade, uma perda das habilidades voluntárias anteriormente adquiridas das mãos, com desenvolvimento subsequente de movimentos estereotipados característicos, que se assemelham a torcer ou lavar as mãos. O interesse pelo ambiente social diminui nos primeiros anos após o início do transtorno, embora a interação social possa frequentemente se desenvolver mais tarde. Aparecem problemas na coordenação da marcha ou movimentos do tronco. Existe, também, severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva, com severo retardo psicomotor. O Transtorno de Rett está tipicamente associado com Retardo Mental Severo ou Profundo. A condição é relatada apenas no sexo feminino. O Transtorno de Rett tem seu início antes dos 4 anos, geralmente no



primeiro ou segundo ano de vida. A duração do transtorno é vitalícia, sendo a perda das habilidades em geral persistente e progressiva. Na maior parte dos casos, a recuperação é bastante limitada, embora alguns progressos muito modestos no desenvolvimento possam ser feitos e um interesse pela interação social possa ser observado quando os indivíduos ingressam em uma fase mais tardia da infância ou na adolescência. As dificuldades de comunicação e comportamento em geral permanecem relativamente constantes ao longo da vida.

**Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação:**

Esta categoria deve ser usada quando existe um prejuízo severo e invasivo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal ou não-verbal, ou quando comportamento, interesses e atividades estereotipados estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios para um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento específico, Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva. Esta categoria inclui, por ex., "Autismo Atípico" — apresentações que não satisfazem os critérios para Transtorno Autista em vista da idade tardia de seu início, apresentações com sintomatologia atípica, sintomatologia subliminar ou todas acima.

**Transtorno Desintegrativo da Infância:** A característica essencial do Transtorno Desintegrativo da Infância é uma regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de pelo menos 2 anos de desenvolvimento aparentemente normal. O desenvolvimento aparentemente normal é refletido por comunicação verbal e não-verbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriados à idade. Após os primeiros 2 anos de vida (mas antes dos 10 anos), a criança sofre uma perda clinicamente significativa de habilidades já adquiridas em pelo menos duas das seguintes áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras. Os indivíduos com este transtorno exibem os déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Transtorno Autista. Existe um prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

O Transtorno Desintegrativo da Infância em geral está associado com Retardo Mental Severo. Vários sintomas ou sinais neurológicos inespecíficos podem ser notados. Parece haver uma frequência aumentada de anormalidades EEG [http://medworks1.tripod.com/Fisiologia/conceitos\\_basicos\\_em\\_eletroencefalograma.htm](http://medworks1.tripod.com/Fisiologia/conceitos_basicos_em_eletroencefalograma.htm) e transtorno convulsivo. Embora a condição pareça ser consequência de algum agravo ao sistema nervoso central em desenvolvimento, nenhum mecanismo preciso foi identificado.

Diante de todas estas definições e características apresentadas pelos educandos, torna-se fundamental para todos os envolvidos no processo de inclusão, seja professores, equipe gestora, equipe pedagógica, funcionários da instituição que recebe este educando, conhecer a necessidade deste aluno, especificamente em cada caso em particular. Há que se observar constantemente que as provocações vindas destes alunos na maioria das vezes acontecem inconscientemente, alheia a vontade deste.

Segundo Klin (2006), citado por Lowenthal e Belisário Filho (2010):

“As apresentações clínicas podem variar tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de comprometimento. Estes transtornos configuram-se como distúrbios do neurodesenvolvimento decorrentes de alterações nos circuitos do cérebro social, interferindo nos processos de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. A heterogeneidade das manifestações comportamentais e os diferentes graus de acometimento estão relacionados a uma possível natureza dimensional do transtorno e que, por natureza, são transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces.”

Portanto seguindo a linha de Klin, qualquer tentativa para buscar compreender casos de TGD, requer análise em diversas áreas e diferentes níveis, como por exemplo: do comportamento à cognição, da neurobiologia à genética, buscando compreender as estreitas relações entre cérebro, ambiente e comportamento. É pertinente abordar aqui que esta não é função do profissional da educação, mas da área da saúde. Vale lembrar que a escola deve fazer parceria com estes, para então buscar entender os casos e construir um plano de atendimento que abarque as necessidades reais de cada aluno em sua especificidade.

Deve-se buscar auxiliá-los na organização das alterações cognitivas, na comunicação e relacionamentos interpessoais, levando-os a serem capazes de regular seus comportamentos de acordo com o contexto de em que vivem, e a compreender e aceitar regras de convivência, que se fazem presente nos relacionamentos sociais. É sabido que pessoas com TGD são inflexíveis e com apego fora do normal a objetos e/ou interesses específicos, e que mudam estes de tempos em tempos. Deve-se aproveitar as áreas de interesses, mas faz-se necessário leva-los a entender que o comportamento social faz parte da sua vida e que devem ser adequados à vida em sociedade. Este é um árduo trabalho para a escola, visto envolver reações involuntárias e inconscientes.

Para melhor explicar o caminho a ser seguido pela instituição escola e pela educação em se tratando de alunos com TGD, é pertinente lembrar o que diz Klin, Rosário, Mercadante, em 2006), citado em Lowenthal e Belisário Filho:

“Nas últimas décadas, as pesquisas em neurociências têm se desenvolvido com rapidez e eficiência. Várias são as áreas beneficiadas com este novo conhecimento científico. A educação pode se beneficiar desses conteúdos e o processo de ensino e aprendizado pode ser melhor compreendido quando se utiliza a neurociências como mais uma ferramenta. O professor com esses conhecimentos enriquecerá seu repertório na forma de ensinar seus alunos e com isso entenderá melhor a forma de aprendizado de cada um. O cérebro social é definido pelas neurociências como conjunto de regiões cerebrais que são ativadas durante o desempenho de atividades sociais. Essas estruturas estão ligadas umas as outras formando redes neurais”.(2010).

Se a cognição social é a base para o comportamento humano e influencia a vida social das pessoas no seu convívio no que diz respeito ao emocional e a afetividade, é prudente analisar os comportamentos no contexto escolar, levando-se em conta as condições pessoais e as situações do cotidiano das pessoas, principalmente em se tratando de indivíduos com TGD, levando-se em consideração todas as características apresentadas por estes.

Ao abordar o tema Transtornos Globais do Desenvolvimento em atendimento educacional á esses educandos é deparar-se com algo ainda novo, ou seja, em inicio de construção, onde a escola vive momentos marcados por duvidas, mas acredita ser o espaço possível para esta discussão e aceitação

deste público alvo da educação, desde que haja a parceria com outras áreas do conhecimento como a psiquiatria, a psicologia, a neurologia. A área da educação por si só não dá conta desta diversidade e complexidade de abordagens, que não pode ser vista por uma única perspectiva.

De acordo com o Documento Subsidiário à Política de Inclusão:

“Dentre as dificuldades encontradas para a sustentação do processo de inclusão, os quadros psicopatológicos graves, comumente qualificados de doença mental apresentam, primeiramente, um problema conceitual relacionado à grande diversidade de terminologias utilizadas por diferentes correntes teóricas – uso corrente de termos abrangentes como “transtornos invasivos de desenvolvimento”, “condutas típicas”, “quadros psíquicos” ou “transtornos globais do desenvolvimento”, acrescenta-se, ainda, a dificuldade diagnóstica associada a estes casos. Em decorrência disto, é comum encontrar crianças precipitadamente taxadas como deficientes mentais. Equívocos desta natureza têm consequências nas formas como estas crianças serão, a partir de então, tratadas e consequentemente nos investimentos terapêuticos e pedagógicos que acabarão por interferir em seu desenvolvimento.”(MEC – SEESP, 2005).

Cabe aqui resaltar que no contexto da escola regular encontram-se inclusos alunos com TGD, e que nestes casos estão entre outros já citados anteriormente educandos que apresentam quadros de psicose, e autismo que apresentam estruturas mentais que dificultam o acesso ao conhecimento, onde, não é raro encontrar diagnósticos de deficiência intelectual secundário a estas patologias, por estes apresentarem alterações qualitativas das interações sociais e na comunicação, assim como movimentos estereotipados e repetitivos.

Alguns autores colocam que a psicose é um transtorno mental caracterizado pela distorção da forma de ver a realidade, onde prevalece a inadequação de comportamentos e falta total de sintonia entre realidade, pensamento e afetividade. Geralmente o indivíduo vive indiferente ao mundo exterior à qual faz parte, vive nos seus pensamentos como se existisse um mundo só seu, comportamento este muito presente na esquizofrenia, onde quase não há vínculo com a realidade. e quando há, é bastante frágil, levando o indivíduo a entrar em confusão entre o seu imaginário e a realidade que o cerca.

Tendo como premissa que a educação é a base de toda a construção social, e que a interação e convivência em relações sociais produz excelentes efeitos sobre o cognitivo e o comportamento, a escola como ambiente socializador, é a grande perspectiva para estes alunos, para começar a modificar a vida destas pessoas e suas famílias. A partir do ingresso de educandos com TGD na escola, quebram-se as barreiras aos poucos, pois estas vivem outra dinâmica em suas vidas, onde vislumbram-se as possibilidades de construção como sujeitos e não a fixação pela doença. Se estes forem agrupados com seus pares, com pessoas com o mesmo comprometimento, eles tendem a reforçar os movimentos estereotipados aos quais estão expostos. A medida que estes alunos forem submetidos ao contato com alunos das classes comuns na escola regular, no convívio com outros sem problemas no seu desenvolvimento, tendem a mudanças impressionantes, pois estes atuam como modelos de interação para o indivíduo com TGD, e acaba sendo um recurso fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e da comunicação.

Cabe aqui uma ressalva: a Inclusão deve acontecer rodeada de muitos cuidados, não basta simplesmente matricular o aluno TGD na sala de aula comum, neste momento a escola juntamente com a família, deve organizar os laços de convívio com a vida social, organizar a representação e a convivência com outras pessoas, dando ênfase nas práticas educacionais e em especial no desenvolvimento global e na sustentação deste como sujeito.

“Estas considerações nos permitem afirmar que a escola, para esse grupo de alunos, tem a função de ser um espaço que marca e referencia insígnias subjetivas, capaz de suportar a desorganização que a criança traz em sua constituição psíquica. Nesse aspecto, requer preparo e formação daqueles que procuram e querem encontrar alguém além do que se vê, para além de seus sintomas. O chamado para que o aluno atenda à demanda escolar, isto é, para que aprenda e seja incluído na escola exige um comprometimento com a flexibilidade.”(SEED/DEEIN, 2012).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Texto disponibilizado na biblioteca do Curso EaD SRM Tipo I, organizado pela SEED/DEEIN em 2012.

Portanto, o acesso de pessoas com TGD na rede regular de ensino, pode sim, apresentar grandes possibilidades de desenvolver grandes avanços no processo ensino aprendizagem e na capacidade de desenvolver o social, desde que haja a preocupação quanto a capacitação dos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem destes alunos, para poder dar conta de atender a demanda dentro de cada especificidade.

De acordo com a fala de Lowenthal e Belisario Filho (2010) “promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência....em quebras de paradigmas....no qual a o acesso e o atendimento adequado sejam garantidos a todos, independente de suas diferenças e necessidades”, diante disso, cabe a escola a partir da sua realidade e das características e necessidades de seu alunado, buscar estratégias e metodologias que possibilitem o pleno desenvolvimento e uma educação de qualidade para todos.

Para que a escola não discrimine no sentido de resaltar as diferenças ao atender a diversidade presente no ambiente escolar, tem que perceber a riqueza nesta diversidade existente na escola, e que necessita ser valorizada, para que a inclusão seja considerada como benefício para todas as pessoas na qual a ela tem acesso. A escola somente terá condições de dar o atendimento pleno a todos os educandos, se realmente os conhecer os limites e possibilidades de cada um. A informação sobre a necessidade do educando é a base fundamental neste processo, desde o momento da matrícula .e de suma importância a acolhida deste aluno, mesmo que neste momento não se tenha conhecimento da forma correta de lidar com determinado aluno, a parceria com a família é crucial neste contexto.

Segundo a SEED/DEEIN (2012), os serviços e apoios especializados no contexto escolar da EJA , são ofertados no caso do aluno com TGD, na escola regular, em classe comum, com apoio na SRM tipo I, de acordo com a INSTRUÇÃO N° 014/2011-SEED/SUED <sup>5</sup>e/ou Professor de Apoio a TGD em sala

---

<sup>5</sup> Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em **Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos** – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

de aula conforme INSTRUÇÃO Nº 004 /2012 - SEED/SUED,<sup>6</sup> ou ainda em Classe Especial ou em Escola de educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, dependendo da gravidade do caso.

É importante considerar a natureza das dificuldades desses alunos: baixa resistência à frustração, ansiedade, hiperatividade, agressividade. A expressão e a comunicação costumam ser barreiras significativas, principalmente, na situação de sala de aula comum. É necessário aprender a conhecer cada aluno na sua individualidade, respeitando seu tempo; reconhecer aquilo que é importante para ele, formar vínculo, ajudá-lo a se perceber, entender que a agressão, nos momentos da agitação psicomotora, não se dirige a professores ou a colegas.

### **2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.**

Segundo Saldanha em seu artigo (2009), a Educação de Jovens e Adultos está presente no Brasil desde a época do Brasil Colônia, quando já se falava em educação para população não infantil, destinada a catequização, porém com um espaço reduzido no sistema educacional. Somente no Brasil Império, surgiram novas iniciativas que eram somente destinadas à elite. É a partir de 1930 que o ensino abrange outras classes sociais. Em 1940 tem início um novo esboço de uma política voltada para a educação de adultos, por conta do recenseamento da época apontar um analfabetismo com índice muito elevado em pessoas na faixa etária acima de 18 anos. Surgem as escolas noturnas para atender este alunado, abrindo novas possibilidades de acesso ao meio escolar, somente para as camadas baixas, possibilitando a estes apenas aprender a ler e escrever, com um ensino de pouca qualidade e curta duração, que não despertasse a consciência crítica, pois isso poderia prejudicar ao governo.

A Educação de Jovens e Adultos começa a mostrar seu valor a partir de 1945, com o fim da ditadura Vargas, através de uma campanha que buscava uma ação extensa e prévia, que alfabetizasse em apenas três meses, para só depois estruturar ações voltadas a capacitação profissional. A erradicação do

---

<sup>6</sup> Estabelece critérios para solicitação de **Professor de Apoio Educacional Especializado** na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

analfabetismo veio em 1950 através do CNEA<sup>7</sup>, que deu início a uma nova etapa nas discussões sobre o assunto. Em 1970 surge o MOBRAL<sup>8</sup> com algumas ações e programas que abriram oportunidades para jovens e adultos dar continuidade a seus estudos.

Segundo Freire(2005) comentado no artigo de Saldanha 2009:

“...comenta das ideias em torno da educação de adultos no Brasil acompanhada de uma história de educação como um todo, onde a educação passou por momentos de grandes reflexões, no qual vemos que cada período um sonho em fazer do ensino um direito de todos, para que o indivíduo possa gozar de seus direitos.”

No ano de 1990 foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, que era coordenada por Paulo freire e posteriormente por José Eustáquio Romão, com a finalidade de elaborar as diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização.

O processo de ensino na EJA tem como objetivo compreender que o jovem ou adulto que escolhe essa modalidade de ensino está querendo aprender sem falar na recuperação do tempo perdido, uma vez que em muitos casos a necessidade de aprender faz com que o aluno volte para a sala de aula ou para adquirir conhecimento, ou para conquistar um certificado, ou ainda por exigência das empresas que nos últimos tempos começou a exigir qualificação profissional.

A Constituição Federal de 1988 determina como um dos objetivos do Plano Nacional da Educação a integração de ações do Poder Público, visando a erradicação do analfabetismo. Em seu artigo 208, “assegura a educação de jovens e adultos como um direito de todos”. E ainda Diz que:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”(CONSTITUIÇÃO FDERAL .p.138)

---

<sup>7</sup> Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Veja mais acessando: [www.books.google.com.br/books](http://www.books.google.com.br/books).

<sup>8</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização. Para saber mais acesse: [www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm).



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trata da Educação de Jovens e Adultos na Seção V, Capítulo II como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. Em seu Artigo 37 diz:

“A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” No parágrafo 2º “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.”(LDB. p.27/28)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) estabelece como modalidade destas etapas da Educação Básica: que a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto modalidade educacional que atende a educando trabalhador tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais com comportamentos éticos e compromisso político, através do desenvolvimento intelectual e moral, objetivando criar situações de Ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de Jovens e Adultos, realizando suas funções reparadora, equalizadora e permanente, conforme determinado no parecer 11/00 – CB/CNE.

A restauração do direito negado, o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento de uma igualdade de todo e qualquer cidadão, possibilitando a entrada no sistema educacional e a atualização permanente de conhecimento, é uma perspectiva da EJA e deve contemplar ações pedagógicas específicas que levem em consideração o perfil do educando jovem, adulto e idoso que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade.

Os jovens e adultos que procuram a EJA têm a necessidade da

escolarização formal, seja pelas necessidades pessoais ou pelas exigências do mundo do trabalho. Além da característica etária vinculada à EJA, a que se considerarem outras necessidades e especificidades do público que demanda esta modalidade, como por exemplo a grande presença da mulher, que durante anos sofreu, e por diversas vezes ainda sofre as consequências de uma sociedade desigual.

A EJA contempla, também, o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Considerando a situação em que se encontram individualmente estes educandos, devem-se priorizar ações educacionais específicas e que oportunizem o acesso, a permanência e o êxito destes no espaço escolar. Visto a modalidade de Educação Especial perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, atende, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar. A legislação assegura a oferta de atendimento educacional especializado aos educandos que apresentam necessidades educativas especiais :

“A EJA contempla, também, o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Considerando sua singular situação, dá-se prioridade a metodologias educacionais específicas que possibilitem o acesso, a permanência e o seu êxito no espaço escolar.”(DCE/SEED, 2006)<sup>9</sup>

Garante-se, dessa forma, que a inclusão educacional realize-se, assegurando o direito à igualdade com equidade de oportunidades. Isso não significa o modo igual de educar a todos, mas uma forma de garantir os apoios e serviços especializados para que cada um aprenda, resguardando-se suas singularidades até mesmo na modalidade EJA.

A inclusão adentra-se à modalidade de ensino EJA a medida que vem recebendo alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, a EJA deve ter uma nova postura, revendo conceitos e práticas pedagógicas, no sentido

---

<sup>9</sup> Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – Curitiba – PR, 2006.  
Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

de dar atendimento de qualidade, também a este público alvo, que tem direitos assegurados pela legislação vigente. A Educação de Jovens e Adultos tem papel fundamental em se tratando do ensino de ampla população historicamente excluída. Assim sendo, remete-se a esta modalidade de ensino a necessidade de incluir também a outros excluídos, ou seja, pessoas com necessidades educacionais especiais.

No contexto geral da atualidade, faz-se necessário atentar para uma reflexão acerca do processo de inclusão do aluno de AEE, sabe-se que encontram-se amparados pela legislação, porém, se os suportes necessários não forem observados e utilizados, a inclusão corre o sério risco de transformar a escola comum, num espaço físico para 'depositar' o aluno com necessidades especiais junto aos demais alunos, na tentativa de socializa-los sem atentar para seu desenvolvimento acadêmico/cognitivo.

### 3 METODOLOGIA

A intervenção deste projeto de preparação do professor “Inclusão Educacional de alunos com TGD – Intervenção – ações e reflexões”, foi realizado com os professores da rede estadual de ensino, na modalidade EJA, em Foz do Iguaçu, Paraná. O projeto de intervenção foi implementado no CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, que oferta o Ensino Fundamental fase II e Ensino Médio. Enquanto modalidade educacional que atende a educandos trabalhadores, tem como finalidade o compromisso com a formação humana e com o acesso a cultura em geral, de modo que os educandos participem política e produtivamente das relações sociais, com comportamentos éticos e compromisso político, através do desenvolvimento intelectual e moral.

A Lei de Diretrizes e Base da educação – LDB 94/96, em seu artigo 37, prescreve que a “EJA será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos do Ensino Fundamental e Médio na idade certa”. Portanto, é característica desta modalidade de ensino a diversidade do perfil dos educandos com relação a idade, nível de escolarização, situação sócio econômica e cultural, entre outras.

O estabelecimento contempla o total de carga horária estabelecido na legislação vigente, organizado por cronograma que estipula inicio e termino de cada disciplina. Os cursos são caracterizados por estudos presenciais. A escola além do Ensino Fundamental e Médio, atua com a inclusão educacional de alunos com deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Os conteúdos escolares estão organizados por área do conhecimento. Atendendo atualmente 1500 alunos distribuídos entre as disciplinas curriculares do Ensino Fundamental fase II e Ensino Médio, com no mínimo 20 alunos, a grande maioria dos estudantes, faz parte do grupo de trabalhadores que hoje procuram a conclusão da escolaridade, a qualificação necessária para dar sequencia aos estudos e integrar-se ao mundo do trabalho. Tem hoje atualmente 85 professores distribuídos nas disciplinas de acordo com a demanda de alunos. Destes 30 participaram da implementação do PI.

Primeiramente o projeto foi apresentado para a equipe gestora e pedagógica da escola, para ressaltar a importância da preparação do professor para o acolhimento e respectivo trabalho com alunos que apresentam Transtornos

Globais do Desenvolvimento. A seguir juntamente com a equipe pedagógica elaborou-se o cronograma para a realização da formação aos professores da rede estadual da referida escola. Simultaneamente a todas as etapas do desenvolvimento do projeto, foi realizada a revisão bibliográfica, com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos datados entre 1996 a 2012, que será usado como fundamentação para a elaboração do material que será disponibilizado para a formação dos professores.

Este estudo teve como tema: A dificuldade encontrada por professores, face à inclusão de alunos com TGD, na rede regular de ensino, na modalidade EJA. Ou seja, depois de uma revisão literária sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento e de conhecer com pormenor esta patologia, tornou-se imprescindível compreender de forma clara a atitude, a informação e o campo de representação dos docentes do CEEBJA, envolvidos nesta intervenção e que lidam diariamente com estes alunos.

Para coletar as opiniões, os valores e crenças dos docentes em relação à TGD, cerca de 30 docentes do Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio da escola participaram da capacitação. Os professores participantes do projeto responderão os questionamentos acerca do tema, de acordo com o anexo 1. A intervenção foi realizada com o grupo de docentes, através de oficinas pedagógicas com discussões acerca do tema, com a utilização de vídeos e slides, leitura e análise de textos, discussão em grupo.

No período de julho e setembro, 30 docentes do CEEBJA foram convidados a participar de oficinas pedagógicas e palestra, de acordo com a tabela 1, sobre o tema “Transtorno Global do Desenvolvimento”. Estas oficinas tiveram como intuito discutir com os docentes e equipe pedagógica a importância do processo de inclusão educacional dos educandos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola regular, na modalidade EJA.

Para tanto foram utilizados alguns recursos específicos como:

- Vídeo: Um aluno chamado Matheus (fonte: Nova escola), TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento, (fonte;UNIVESP), Inclusão escolar: Viva a diferença.(Fonte ;Youtube)
- Slides: Sobre TGD (elaborados pela autora, de acordo com os textos usados nas oficinas com os professores, a cerca do tema).

- Leitura dos seguintes textos: Transtornos Globais do Desenvolvimento (SEED - Pr); O que são transtornos Globais do desenvolvimento ( SEED – Pr); Transtornos Globais do Desenvolvimento – Construindo olhares, trilhando novos caminhos (Shirley Aparecida dos santos); TGD – Definições (SEED – Pr).

Na segunda semana de setembro o neuropsicopedagogo autor deste projeto proferiu uma palestra, de acordo com a tabela 1, cujo título foi: “Relação: TGD, escola e saúde. Um novo olhar na escolarização destes alunos”. O intuito desta palestra foi proporcionar aos docentes o conhecimento sobre o processo de inclusão dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, especificamente educandos com TGD na Educação Básica, modalidade EJA.

Os resultados da aplicação do projeto de intervenção junto aos professores e equipe pedagógica serão aqui demonstrados em forma de relatos.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

### 4.1 Aspectos metodológicos

Com o objetivo de investigar como está o conhecimento da equipe gestora e pedagógica e dos professores da sala de aula comum sobre o TGD e como esta ocorrendo a formação dos professores para atuar com este alunado, no decorrer do desenvolvimento do projeto de intervenção buscou-se logo no início questionar os mesmos quanto a temática. Logo no início da intervenção buscou-se especificar o que é e quem são os alunos com TGD e posteriormente analisar a fala dos professores relacionando teoricamente com o que dizem diversos autores. Para isso foi recorrido a bibliografias diversas, como: livros, artigos, fontes online, documentos oficiais, revistas, etc., assim como realização de oficinas e palestra com os participantes do projeto de intervenção realizado (equipe gestora e pedagógica e professores), coletando dados para discussão e análise.

A metodologia usada em campo foi o questionário aplicado aos profissionais envolvidos e questionamentos orais apresentados por eles no decorrer das oficinas (total de quatro) e palestra. Inicialmente foi solicitado junto a equipe gestora da instituição a autorização para implementar o PI, após autorização, a equipe pedagógica auxiliou na organização do cronograma, de acordo com a tabela 1.

DATA	HORARIO	PALESTRA	OFICINAS
25/07/2013	10h às 12h (2horas)		Alunos com transtorno global do desenvolvimento na rede regular de ensino.(Primeiro contato com os docentes). Vídeo/Discussão.
26/07/2013	14h30min às 16h30min (2 horas)		Transtornos Globais do Desenvolvimento – Definições (SEED - Pr) Apresentação/Vídeo/Texto/Discussão

20/09/2013	14h30min às 16h30min (2 horas)		O que é Transtornos Global do Desenvolvimento e como lidar com estes alunos na sala de aula e na escola?. ( SEED – Pr), Texto/Slide/Discussão.
29/09/2013	14h as 15h30min (1 hora)-palestra  30min. questionamentos	PALESTRA – “Relação: TGD, escola e saúde. Um novo olhar na escolarização destes alunos”. (Tânia M. M.) Tempo para questionamentos.	

TABELA 1: CRONOGRAMA DAS OFICINAS E PALESTRAS  
Fonte: a autora (2013)

#### 4.2 Análise dos dados coletados

Após a realização das oficina, palestra e devolução dos questionários aplicado, os dados foram organizados de acordo com o depoimento de cada respondente e sintetizados a seguir:

##### 4.2.1 Quanto a formação profissional e atuação dos professores

Os 30(trinta) profissionais envolvidos na implementação do projeto de intervenção e que participaram das oficinas e palestra, atuam no Ensino Fundamental fase II e Médio na EJA, sendo que, 7(sete) são da área de exatas (cinco da disciplina de matemática, um de química e um de física). Os demais participantes são da área de humanas, sendo que, 4(quatro) das equipes gestora e pedagógica, 2(dois) especialistas (um atuando na SRM tipo I da EJA e outro como interprete de LIBRAS), e 17(dezessete) professores das disciplinas curriculares (4 (quatro) de Ciências e Biologia, 2(dois) de Historia, 1(um) de Sociologia, 2(dois) de Filosofia, 2(dois) de Geografia, 2(dois) Educação Física, 3(três) de Língua Portuguesa e 1(um) de língua Inglesa, conforme tabela 2 e gráfico 1.



<b>Área</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Nº de Professores (30)</b>
Exatas	Matemática	05
	Química	01
	Física	01
Humanas	Equipe Gestora	04
	Equipe Pedagógica	02*
Disciplinas curriculares	Ciências	02
	Biologia	02
	Historia	02
	Sociologia	01
	Filosofia	02
	Geografia	02
	Educação Física	02
	Língua Portuguesa	03
	Língua Inglesa	01

TABELA 2: NUMERO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA E PARTICIPARAM DO PI  
 Fonte: a autora (2013)

\*01 especialista atuando na SRM Tipo I.

\*01 interprete de LIBRAS.

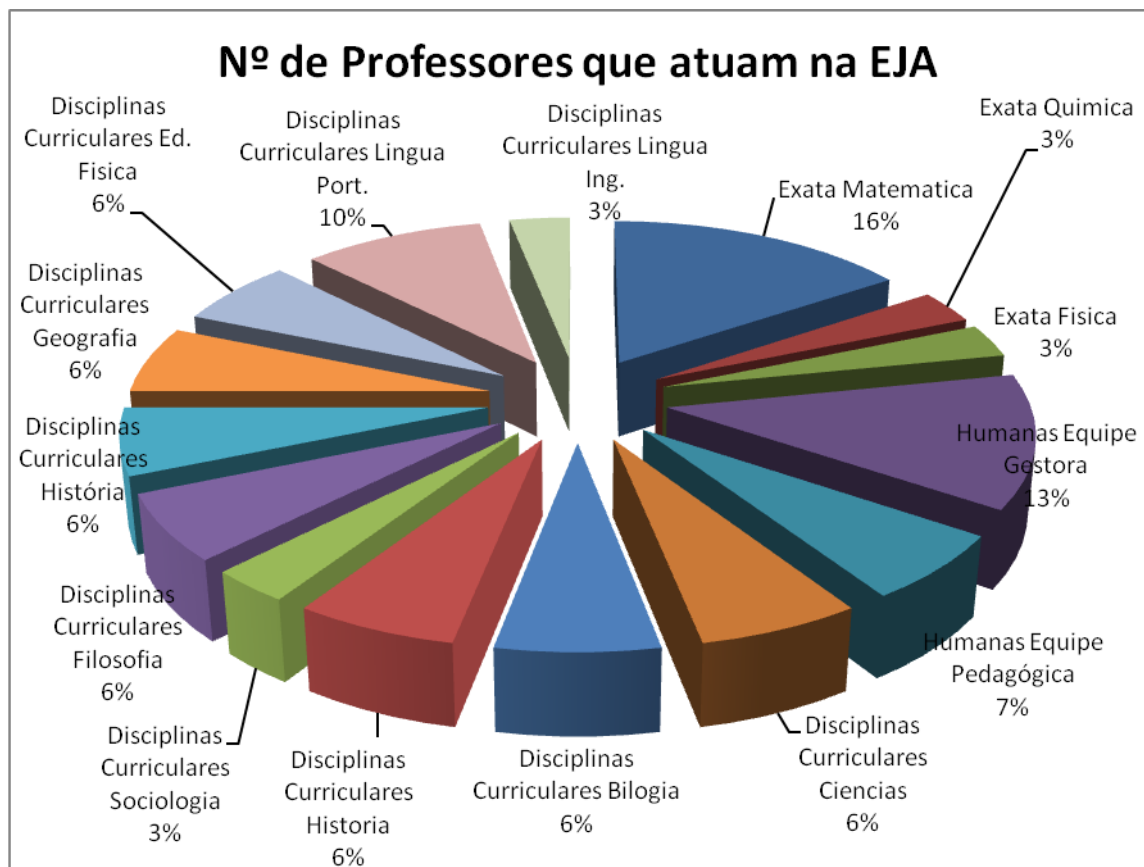


GRÁFICO 1: NUMERO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA E PARTICIPARAM DO PI  
Fonte: a autora (2013)

Dos profissionais que participaram, Todos são graduados e possuem no mínimo 1(uma especialização, a maioria tem 2(duas) já concluídas e muitos estão com a terceira especialização em andamento. Destes, 12(doze) são especialistas em EJA, 9(nove) são especializados em educação especial e/ou psicopedagogia, e os demais em áreas afins.

#### 4.2.2 Análise dos questionamentos

Em relação a perceber se os alunos com deficiências estão ou não, se beneficiando de uma educação inclusiva, a grande maioria respondeu que “sim”, a inclusão acontece nesta escola, alguns opinaram que algumas vezes” acontece, mas que ainda há muito que se fazer para que aconteça de forma correta e com responsabilidade, e a minoria acha que a inclusão “não”acontece, pois os alunos são depositados em sala de aula e o professor sem a devida capacitação não sabe lidar com a situação.

Percebe-se um grande esforço dos professores para lidar com situações que envolva alunos de inclusão, porém, existe a insegurança e a falta de conhecimento dos mesmos.

Segundo a Declaração de Salamanca a escola é espaço para todos:

(...) escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguística e outras (...) toda criança tem direito à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir nível adequado de aprendizagem,(...) (1994).

Portanto mesmo os profissionais que não acreditam que a inclusão está acontecendo, devem buscar saberes que os façam entender quem é esse aluno tão diferente do “padrão”, com forma de aprendizagem singular, e de como lidar com estes no ambiente escolar em sala de aula comum, procurando adequar uma metodologia que contemple a todos os alunos de forma igualitária, inclusive os alunos com TGD. Isso vai de encontro com o que diz Silva (2009), “não há como negar a importância social das metas estabelecidas, na medida em que explicitam o direito de todos à educação, exigindo, com isso, o ajustamento dos sistemas escolares no sentido de rever paradigmas e melhorar o ensino oferecido”.

Ainda de acordo com o pensamento de Silva Rosa:

“Diante do novo paradigma educacional, que traz novos personagens para a escola, com uma riqueza de saberes a serem desvelados, é muito importante que a formação dos futuros profissionais dê conta de estratégias e alternativas capazes de instrumentaliza-los para o desenvolvimento de um trabalho profissional competente.(...) Daí a necessidade de sedimentar conhecimentos que facilitarão o desempenho profissional, em, consonância com o plano pedagógico coletivo da escola.(...) considerando que a escola inclusiva aposta em um currículo centrado no aluno, como forma de ajudá-lo a superar as suas dificuldades”.(2009).

Ainda há uma lacuna muito grande nas instancias formadoras de profissionais da educação em relação a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais. Silva Rosa (2009) diz que “a formação fragmentada dos professores tem contribuído para uma serie de dificuldades na escola,(...),

nesse sentido, segundo ela duas questões são de fundamental para o êxito da escola inclusiva: a formação dos professores e a proposta pedagógica da escola, considerando que sem o conhecimento básico sobre as diversidades culturais e sociais destes novos personagens que chegam à escola e sem uma proposta definida, não há como se manter as crianças na escola.

Figueiredo (2010) diz que deve-se ter claro que “incluir não é inserir simplesmente o aluno na sala de aula comum, mas interagir e contribuir com este, para que alcance a sua autonomia”. A partir do momento em que se inclui o aluno com responsabilidade, valoriza-se o papel social deste, pois atua-se sobre o princípio da contribuição.

“A Política da Educação Especial na Perspectiva de educação Inclusiva, assegura o direito de toda a criança frequentar a escola comum, esclarecendo ações que são de competências da Educação Especial daquelas que são competência do ensino comum. Este último é responsável pela escolarização de todos os alunos, indistintamente, nas classes comuns de ensino, o primeiro,, pelos serviços de que podem necessitar os alunos público alvo da educação especial”.(MEC/SEESP, 2008)

Em relação à concepção sobre deficiências e o sentimento de preparação para atuar na docência atendendo alunos com TGD, a maioria dos professores dizem sentir insegurança ao atender alunos com esta especificidade e dizem que a presença do professor de AEE, é fundamental dentro da escola. Figueiredo (2010) diz: “A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos”.

Muitos destes professores já estão buscando informações sobre as formas de atender este alunado, levando-os a um sentimento de pertença. Silva Rosa (2010) em seus estudos coloca que a formação e a capacitação dos profissionais docentes é ponto fundamental para o ensino que atende diferentes especificidades educativas especiais e que, para sua efetivação, necessitam de profissionais comprometidos e competentes na sua ação pedagógica.

De acordo com relato dos professores, a grande maioria destes não se sentem preparados para atender estes alunos, esse resultado vai de encontro com estudo realizado por Garcia Junior(2011), onde deixa evidente a necessidade de buscar condições para trabalhar de forma adequada com cada situação que se apresenta, pois, para estes alunos aprenderem em uma escola comum é tarefa difícil. É certo que o processo de construção acerca da escolarização destes sujeitos está ainda iniciando e ainda há um longo caminho de discussões sobre a escolarização dos alunos com TGD.

Em relação aos questionamentos contidos no PI (anexo 1), segue relato dos profissionais da educação envolvidos. As falas destes serão identificadas por letras, por exemplo Prof. "A", Prof. "B", Prof. "C", etc. Salientando que, mesmo após conversa informal para "quebrar o gelo", com os professores sobre a delimitação conceitual do TGD, a compreensão destes a respeito da temática é ainda precária. Para o início das oficinas e questionamentos, a questão sobre o que entendiam por TGD foi o que lhes causou desassossego. O silêncio e o mutismo foram constantes, seguidos de muitas dúvidas e reticências nas suas falas, denotando a angústia que o tema desperta.

Nesta fase da análise sobre o conceito de TGD, os profissionais envolvidos no PI se posicionaram da seguinte forma:

*"...Sinceramente...eu tenho 20 (vinte) anos de magistério e nunca havia me deparado com tanta diversidade de alunos fora do padrão....Já me deparei com aluno na escola que nós professores trabalhávamos com ele seguindo o bom senso...o coração...porque preparo não tínhamos nenhum. ... (Prof. A)*

Percebe-se que há interrupção na fala do professor, revelando muitas vezes a angústia pela falta de conhecimento. O professor acima tenta justificar suas respostas relatando sua experiência como profissional, na tentativa de dizer que mesmo não tendo conhecimento sobre o tema, buscou atender este alunado. Mesmo assim percebe-se que o professor, apesar de 20 (vinte) anos de trabalho e muito estudo, não encontrou referência no seu saber sobre os temas em discussão.

O professor refere-se, também, ao fato de nunca haver se deparado com tanta diversidade e alunos fora do padrão. Isso revela que a escola ainda está presa a padrões e aptidões de aprendizagem, como se existisse um aluno padrão,

como se todos os alunos aprendessem da mesma forma e no mesmo ritmo, e que todos devem apresentar um bom rendimento escolar.

Isso mostra claramente que socialmente existe um “aluno modelo”, pressupondo a existência de uma uniformidade na forma de apropriação do saber, pelo sujeito. Muitas vezes as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas, ao excluir o aluno dito “fora do padrão”, exclui também este, do sistema regular de ensino. O modo como a escola aborda a questão de diferença, nas relações do dia-a-dia na escola, pode ou não, levar ao fracasso escolar.

Outra questão que surge em relação ao “aluno fora do padrão”, é que, o professor se vê perdido ao se deparar com alunos que aprendem de forma diferentemente do padrão. Um aluno com TGD faz com que o professor tenha que rever conceitos, entre eles, o conceito de como este aluno se apropria do conhecimento. Segundo Garcia Junior:

“Os sujeitos com TGD fazem parte da realidade escolar. Tais sujeitos apresentam limitações no desenvolvimento das diversas atividades espontâneas, interações sociais e nos contatos afetivos interpessoais. É no contexto escolar que surge a possibilidade de construção(...)A escola (...) representa um lugar para a construção de laços subjetivos, ou seja, possibilita incitar, ampliar e facilitar diferentes relações entre diferentes indivíduos”. (2.008).

Neste sentido a escola torna-se um ambiente capaz de provocar modificações. Ao ser inserido na escola, o indivíduo com TGD aprende a conviver com inúmeras dificuldades e depara-se com inusitadas situações que o leva ao aprendizado, a tolerância de regras sociais e o convívio entre seus pares. “Se a educação consiste no ensinar e no aprender para permitir a construção do conhecimento”, segundo Garcia Junior (2008). Frequentar a escola para estes sujeitos, seria a possibilidade de reconhecimento social, de pertencimento a este ambiente.

Sobre o tema TGD, outro professor se expressou desta forma:

*“...Não saberia definir o que vem a ser TGD...é...poderia...dizer....que é algo diferente...um aluno muito diferente dos alunos comuns...com comprometimento que foge do meu saber... (Prof. “B”)*

De acordo com os relatos, os envolvidos no PI, deixaram claramente transparecer que, os conceitos sobre TGD são difíceis de serem aprendidos e que, o conhecimento que tem sobre o assunto é muito superficial e baseado no achismo e/ou informações ainda confusas.

*“...Eu não sei o que é TGD. O que entendo é que o aluno com TGD é fechado no seu mundo interior...”(Prof. “C”).*

*Não sei nada sobre o tema, trabalhei com uma especialista na Educação Especial que me passou algumas informações sobre o comportamento do aluno com TGD. (Prof. “D”)*

O professor D, na sua fala se contradiz ao relatar no início de seu discurso que não sabe nada sobre o assunto. Já no final de sua fala, disse haver recebido informação a respeito. Isso, deixa claro a confusão e a falta de subsídios para dar conta de compreender o tema tratado.

Seguem-se os relatos dos professores sobre o tema TGD:

*“...Na minha formação não vi nada sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento. O que eu conheço é o que ouço dizer e algumas falas nos cursos de capacitação...” (Prof. “E”)*

*“...A minha formação é na área de exatas, portanto, não sou a pessoa mais indicada para falar sobre isso...” (Prof. “F”).*

Fica claro que na argumentação dos professores, estes, responsabilizam as lacunas deixadas na graduação e pelos cursos de formação continuada pelo seu “não saber”. Realmente existe a dificuldade para conceituar TGD e as escolas não estão preparadas para lidar com estes termos e também, para entender e atender este alunado tão diferente, que hoje, está presente nas escolas regulares. Visto a história do TGD ser bastante recente, pois surgiu nas primeiras décadas do século XX, quando foram descobertas as primeiras patologias psiquiátricas.

Na fala dos professores surgiu repetidas vezes que este alunado tão diferente do normal, tem um mundo próprio, particular, como se estivessem refugiados neste universo particular e precisassem ser resgatados.

*“...É um indivíduo que está sempre no mundo dele. É necessário chamá-lo para a vida real a todo instante, sempre tentando fazer com que interaja com os colegas. Por Exemplo digo: “X” vamos fazer a tarefa, etc. Sempre usando o nome do*

*aluno antes, é nesse momento que dá para trabalhar os conteúdos com ele. ..” (Prof. G).*

*“...Ele não se interessa, fala coisas fora do contexto, que nada tem a ver com os conteúdos, talvez porque ele não separe a realidade da fantasia. Eu digo: Presta atenção nisso, volta pra cá...você está na sala de aula...” (Prof H).*

*“...Devemos sempre orientá-los dizer que assunto é, onde é, localizar a pagina do livro ou caderno, direciona-lo para as atividades,ajudá-los na organização de tudo...isso se torna cansativo...temos muitos outros alunos na sala de aula...”(Prof I)*

*“...O tempo todo eles fogem da realidade...” (Prof J)*

Fica evidenciado no discurso dos professores que existe um mundo particular para esses alunos. Ao se referirem dessa forma acabam por enfatizar o déficit, a dificuldade de interação na área social e na comunicação, deixando muitas vezes de enxergar o potencial e a forma de aprendizagem deste alunado. Louwenthal e Belisário Filho(2010), diz que, “estes indivíduos demonstram diminuição qualitativa da comunicação e interação social, restrição de interesses, além de apresentarem comportamentos esteriotipados e maneirismos”. O discurso dos professores deixa em evidência que ao chamarem o aluno pelo nome, ao se dirigirem de alguma forma a eles, estes “retornam” à realidade. Isso demonstra que ao se dirigir ao aluno singularizando-o, consegue-se, segundo o professor, “trabalhar” ou seja, ao se dirigir a este aluno, está apostando que ali um sujeito poderá advir.

Ao chamar o aluno TGD pelo nome, o professor passa a ser uma referência, e a transmitir segurança. Com essa atitude, o professor talvez possa transformar o olhar desse sujeito que, supostamente possui um mundo próprio e, através do seu agir, este aluno possa vir a representar-se.

Retomando a fala dos professores, alguns, mesmo percebendo esse universo particular, mostram uma leitura diferente:

*“...A princípio eu acreditava que o aluno com TGD, ficava fechado no seu mundinho, não tinha carinho com as pessoas. Meu aluno é diferente, com ele aprendi que existe um outro lado, nestas pessoas. (Prof L).*

*É surpreendente, mas quando estes alunos conseguem executar uma atividade, demonstram um enorme prazer...” (Prof M)*

*“...Quando me deparei com um aluno com síndrome de Asperger na minha turma, fiquei apavorada, achei que não conseguiria ensinar os conteúdos a este aluno... Passei semanas angustiada...observando...e... consegui perceber que ele podia*



*fazer muitas coisas...com isso mudei a minha forma de pensar a inclusão destes...”(Prof N)*

*“...Vejo uma diferença significativa no comportamento de um aluno autista, de quando entrou na escola, a mais ou menos três anos atrás. Hoje ele está totalmente socializado...consegue aprender, mesmo com toda sua diferença...”  
(Prof O)*

Estes profissionais, mesmo percebendo este mundo tão diferente, o isolamento que estes alunos geralmente apresentam, demonstram admiração e surpresa com estes sujeitos, pelo que são capazes de fazerem. Com isso a escola se revela em um lugar de interação social que poderá, conforme Figueiredo (2010), contribuir para a inserção destes no convívio social .

Analisando o discurso dos professores em relação ao conhecimento sobre o tema e conceituação do que venha a ser TGD, revelou-se o desconhecimento destes profissionais sobre a temática. Observou-se, também, que essa particularidade do indivíduo com TGD de viver como estivesse num mundo a parte, só seu, é fruto do conjunto de explicações, crenças e idéias resultantes da interação social, que são comuns a um grupo de indivíduos, e que estes tem sobre o aluno com TGD.

A análise a seguir contempla a visão dos professores acerca da inclusão de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, conforme relato apresentado por estes no decorrer do desenvolvimento do PI, que evidencia uma divisão na visão dos professores sobre a temática. A aceitação e credibilidade na inclusão destes alunos e a negação, pelo despreparo destes profissionais. O MEC (2008) dissemina nacionalmente a política de educação inclusiva e tem implementado ações que colocam prioridade a ampliação do acesso e do atendimento educacional especializado, criando as condições necessárias para a inclusão nas escolas de ensino regular, propiciando participação de todos os alunos. Neste contexto, apoia a realização de programas de formação continuada de professores.

No contexto atual, as escolas vivem constantemente com essa mudança de clientela, cada vez mais no dia-a-dia da sala de aula depara-se com um alunado com diferenças perceptíveis na forma de agir, falar, no comportamento, portanto, deve-se buscar entendimento sobre cada aluno, sobre a forma que cada um processa sua aprendizagem.

Nos relatos a seguir pode-se observar que ainda existem professores que acham que a inclusão do aluno com TGD, serve apenas para a socialização, ou seja, para o convívio e o relacionamento interpessoal:

*“...Nós sabemos que os alunos com TGD, precisam do desenvolvimento social, muito mais que o intelectual, ou seja a inclusão é válida muito mais neste sentido...” (Prof O).*

Para este professor a inclusão do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento, é mais no sentido de este aluno aprender a viver socialmente. Este é um dos fatores importantes a se pensar em relação a inclusão destes, porém, não é o único. Segundo Figueiredo:

“A valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz contribuição, mesmo que seja modesta, ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber coletivo. (...) essa participação ativa do aluno (...) só é possível se o professor perceber este aluno como sujeito de aprendizagem e se conseguir organizar propostas didáticas que favoreçam esta participação”.(2010).

Sem dúvida alguma a escola ainda é um espaço privilegiado de ensino para todos os alunos, desde que sejam respeitadas as especificidades e peculiaridades de cada indivíduo.

Ainda segundo Figueiredo:

“A eficácia da inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem de seus alunos, isso demanda que a escola seja um lugar de trocas a qual favoreça o ato de ensinar e aprender, dando condições a todos para participarem (...), tendo no espaço da escola um ambiente de ações pedagógicas e sociais.”(2010).

Percebe-se que a escola é um importante espaço social, com regras e normas pré estabelecidas, e que devem ser respeitadas, como por exemplo horários de entrada, de saída e recreio. O espaço é ocupado por todos os atores da escola, onde todos entram, saem e circulam por ele. O convívio social com regras pré-estabelecidas, por onde normalmente circulam também os alunos com

TGD, como todos os outros, demonstra que o espaço escolar está reconhecendo este indivíduo como sujeito de pertença.

Seguem-se os relatos:

*“...Tenho uma sala com 35 (trinta e cinco) alunos “ditos” normais e um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento. Procuo desenvolver um trabalho que contemple a todos de forma igual....e....mas sei que não dou conta de dar o atendimento que o aluno que tem TGD necessita.....talvez por medo de errar....por não saber o que fazer.....Já ouvi algumas falas nos cursos de capacitação sobre este tema....mas ....não me sinto preparada para suprir a necessidade deste aluno. Isso me dá um desgaste emocional muito grande..., pois nunca sei se ele está aprendendo....não sei a reação que este aluno pode ter em sala, pois o mesmo apresenta um quadro de esquizofrenia. Estou sempre preocupada e tensa em sala de aula...”(Prof.P).*

Mais uma vez evidenciam-se a angustia que toma conta do dia a dia dos professores por ter que dar conta de ensinar a todos os alunos, inclusive os com TGD. Percebe-se o medo de errar, por falta de conhecimento, o medo de agir erroneamente com estes. A professora relata também o desgaste emocional e o estar sempre tensa em sala de aula, isso se deve ao fato dela ter em sua sala um aluno com TGD/Esquizofrenia.

Com base no Manual Diagnostico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-IV:

A esquizofrenia é caracterizada por perturbações, delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento amplamente desorganizado e catatônico. Os sintomas característicos envolvem uma série de disfunções cognitivas e emocionais que acometem a percepção, o raciocínio lógico, a linguagem e a comunicação, o controle comportamental, o afeto, a fluência e produtividade do pensamento, o impulso e a atenção.

É compreensível que, os educadores sintam-se aflitos e amedrontados com o comportamento destes alunos, por isso, a necessidade de estarem buscando conhecimento sobre o assunto. É necessário aprender a conhecer cada aluno na sua individualidade, respeitando seu tempo, reconhecendo aquilo que é importante para ele, formar vínculo, ajudá-lo a se perceber, é importante considerar a natureza da dificuldade destes alunos, a baixa resistência à frustrações, a ansiedade, hiperatividade e agressividade que apresentam.

Mais relatos dos professores a seguir:

*“...Sou professor da rede pública de ensino, atuando na EJA, e nos últimos anos percebe-se a presença de alunos muito diferentes na escola....tenho um aluno com 35 anos....já foi uma pessoa bem sucedida....a dois anos está desenvolvendo um quadro de esquizofrenia...ele ouve vozes o tempo todo.....não tem diálogo com ninguém...se isola...responde os questionamentos por monossílabo.....fala coisas fora do contexto....suas respostas muitas vezes não condiz com os questionamentos feitos....sai constantemente da sala de aula.....eu como professor fico quase sempre sem ação...nao sei o que fazer ....como agir...”(Prof.Q).*

Percebe-se na fala do professor “Q” que o mesmo já tem um aluno diagnosticado com esquizofrenia, consegue relatar alguns comportamentos apresentados por este aluno, porém, a angústia percebida no seu relato fica evidente, pois, mesmo sabendo o quadro que o aluno apresenta, não sabe o que fazer. Segundo Dumke<sup>10</sup>, “o aluno ao mudar de assunto, falar coisas fora do contexto, demonstra uma desorganização do pensamento, onde salta de uma assunto para outro, apresenta respostas não relacionadas com a pergunta, discurso muitas vezes incompreensível.” É imprescindível em casos graves que tenha uma parceria com a área da saúde, com profissionais como psiquiatras, neurologistas, psicólogos, o diagnóstico e o tratamento medicamentoso se faz necessário. Fica claro na fala deste professor que o mesmo precisa buscar subsídios, novos saberes acerca do tema, para que possa se tranquilizar e desenvolver um trabalho eficaz com todos os alunos.

De acordo com alguns autores, a psicose é um transtorno mental caracterizado pela distorção do senso da realidade, uma inadequação e falta de harmonia entre o pensamento e a afetividade. Santos (2009), no que diz respeito a escolarização destes sujeitos, retrata a importância do consenso entre psicanálise e educadores, ressaltando a importância da escola para eles, tanto pelo aspecto da socialização, da preservação das ilhas de inteligência, que podem desaparecer caso não seja dada a devida ajuda para dar sentido/função a estas. Portanto, a frequência a escola acaba sendo um recurso fundamental para a conservação das capacidades cognitivas já adquiridas.

---

<sup>10</sup> Disponível em

<http://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php/Esquizofrenia: uma abordagem a partir do DS M-IV-TR e da psican%C3%A1lise>.

Aqui, uma ressalva. A inclusão destes sujeitos não deve acontecer de qualquer maneira, à qualquer custo, mas com muito cuidado, pois nem sempre a entrada na escola produz efeitos terapêuticos, por isso, a importância da parceria com área da saúde, em alguns casos se não tiver o acompanhamento do tratamento medicamentoso, a exigência na atenção aos conteúdos escolares, a experiência do cumprimento das ideias, que pode estar distante da sua capacidade no momento, pode desencadear uma crise, conforme pontua Santos (2009).

Ainda segundo Santos:

“alunos com TGD, podem apresentar dificuldades para aceitar ideias (ponto de vista) dos outros, e, mais ainda, para confrontá-las com as suas. Certamente a proposta de trabalho em grupo favorecerá o desenvolvimento de suas possibilidades de cooperação.....por exemplo se este aluno tiver que expor suas ideias a seus colegas, poderá precisar de algum tipo de “muleta” auxiliar para poder participar cooperativamente”.(2009)

De acordo com as colocações dos professores, a dificuldade de lidar com situações inusitadas e que envolvem alunos com TGD, sejam estes autistas, síndrome de Asperger, portadores de esquizofrenia ou outros transtornos mentais que na atualidade encontram-se dentro das escolas, é evidente. Santos(2009), coloca que: “Nós, professores, passamos por uma formação que coloca o lugar do saber como sinônimo do lugar do professor. Na educação especial, isso tem uma dimensão ainda maior, somos os especialistas. A nossa formação é permanente e no atendimento pedagógico é preciso articular a educação, saúde e a assistência para romper barreiras que levam ao atendimento da escolarização de autistas e psicóticos.” Deve-se ter em mente que a estrutura psíquica dos alunos deve ser levada em consideração sempre.

Jerusalinsky,(1999), ressalta a importância da escola para esses alunos:

“a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito.

Além do mais, do ponto de vista de representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto, alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. É assim que muitos dos nossos psicóticos púberes ou adolescentes reclamam que querem ir à escola como seus irmãos, precisamente isso funcionaria para eles como um signo de reconhecimento de serem capazes de circular, numa certa proporção, pela norma social. E efetivamente isso acaba tendo um efeito terapêutico.”(p.150)

A escola é um braço da sociedade onde a socialização é intensa, e conviver com um grupo social, ser aceito, faz parte da nossa identidade. Sabemos que a socialização é um processo inacabado, pois novas aprendizagens somam-se constantemente. A escola é o lugar onde crianças, adolescentes e jovens passam grande parte do seu tempo e estar fora dela é visto pela sociedade como um limitar de potencialidades, sejam acadêmicas ou comportamentais.

A possibilidade de sentir-se parte de algo, é um primeiro passo para que alunos com graves transtornos de desenvolvimento comecem a constituir um "eu" interior, é o início da construção de um signo, tão difícil à essas crianças. A escola deve ser vista como um espaço e a um tempo de transformações para todos. o processo de inclusão do aluno com graves transtornos de desenvolvimento abre portas para o desenvolvimento de “suas condições primárias de desenvolvimento no âmbito da cognição e do afeto”. Quanto antes, esses alunos forem incluídos, melhores serão os resultados, desde que haja um comprometimento de todos os envolvidos na busca desse desenvolvimento e os apoios necessários, principalmente na área da saúde (psicologia e psiquiatria), é necessário um trabalho a quatro mãos. Como pontua Jerusalinsky (1999), a escola é lugar de trânsito, onde o aluno poderá também ser um canal por onde fluem as trocas que ocorrerão através de suas relações e que imprimirá nele o arcabouço para as relações futuras.

Partindo da premissa que a escola simboliza o pertencer, é de suma importância para os educadores não banalizar este processo. Ao passo que reconhecendo o valor que isso traz para cada aluno, contribuí-se para criar espaços terapêuticos para a evolução dos mesmos.

A seguir um relato de uma professora especialista que atua como professor apoio ao aluno com TGD:

*“...Em minha caminhada como professora de apoio, posso afirmar que de certa forma a inexperiência tem me beneficiado, já não tenho uma leitura pré-definida do que devo fazer, então ao buscar as soluções que contribuam para a problematização educativa do aluno ( com esquizofrenia, autismo, síndrome de Asperger)), pude perceber o quanto é importante interação como a equipe, essa interdependência tem trazido bons resultados e assim vamos aprendendo a construir juntos...”(Prof. R).*

Nesta fala percebe-se o comprometimento deste profissional quando diz da importância de se buscar soluções para a problemática que se apresenta. Todos os professores devem buscar este conhecimento, deve-se repensar as suas atitudes e ações pedagógicas dentro da escola e não ficar esperando somente para o professor da educação especial porque os alunos estão na escola e a responsabilidade por eles sujeito é de todos os envolvidos na educação e aprendizagem destes. Percebe-se, portanto, que a escola oferece, além de um lugar para aprender, um lugar social para esses alunos sendo assim, o desafio da escola que quer ser inclusiva implica em uma reorganização, de um rever concepções e práticas que pressupõem uma educação para todos. Portanto, a escola passa a ser um dos únicos lugares que permite à criança com TGD estabelecer vínculo com outras crianças; lidar com regras e frustrações; ter a oportunidade de convívio social, além da família.

Deve-se acreditar no potencial destes alunos, eles sempre surpreendem com suas aprendizagens. Sabe-se que temos um sistema educacional que exige notas e aprovação, mas acima de tudo, sabemos que todos os alunos tem condições de aprender, mesmo que a seu tempo e de seu modo. A presença do professor especializado, é fundamental no processo, mas o aluno com TGD está inserido na sala de aula comum, portanto, há a necessidade de todos os professores se envolverem no processo e buscar entender cada caso e buscar a prática pedagógica que oportunize a todos. Não tarefa fácil trabalhar a mudanças de paradigmas, mudanças na forma de trabalhar dos professores, mas, é necessário fazê-los ver que metodologias diferencias se fazem necessárias neste novo contexto, e que com certeza estas mudanças tão necessárias vão contribuir com o aprendizado de todos os alunos, inclusive dos alunos com TGD.

A escola é realmente um local que oportuniza a esse alunado, a construção de laços sociais objetivando assegurar um lugar social para os mesmos dando-lhes o direito de pertencer socialmente a esse grupo-escola para

que o aluno perceba que é reconhecido socialmente no contexto escolar; para tal, esta deve ser essencialmente acolhedora, afetiva e evitar uma postura apenas corretiva de comportamentos inadequados.

A seguir mais um relato, este de um professor que atua na rede regular de ensino como professor de disciplina, mas, que se especializou em inclusão educacional:

*“...Assumir estes alunos com a consciência de que precisam de nossa ajuda, valorizá-los a cada passo que apresentarem, positivamente, incentivando-os as próximas conquistas, vejo ser um dos caminhos para o sucesso deste educando...”(Prof. S).*

É isso mesmo, quando a escola abre suas portas para todos, assume a responsabilidade de fazer uma inclusão responsável, tudo flui naturalmente. O papel da escola ao assumir essa responsabilidade deve ser o de desenvolver ações pró-ativas que realmente incluam e não se transforme em mero depósito de alunos "problemas" como muitas vezes os alunos com TGD são rotulados.

Conforme Jerusalinsky (1988), para esses alunos a escola passa a ser um local com significado (signo), sendo estes percebidos como indivíduo com direitos iguais aos demais dentro da mesma sociedade dita normal, faz com que estes consigam uma interação que os leva a perceber o mundo a sua volta.

Se a educação é para todos conforme prevê a Constituição Federal(1988), isso faz com que a escola tenha as portas abertas as pessoas, mesmo as que a sociedade tempos atrás considerava impossibilitadas de conviver no meio escolar com os demais alunos. O papel da escola é muito rico e importante, e por mais que esse aluno com transtorno seja um público “um pouco difícil”, é necessário propiciar essa socialização e autonomia. Só assim, poderemos completar nossa missão, que é dar a eles um lugar de pertença!

A inclusão do alunos com TGD é muito importante e necessária, porque além de estar na lei, é uma forma de contribuir para o crescimento enquanto sujeito. Afinal é na escola o lugar onde se estabelecem relações afetivas fora do convívio familiar, é na escola que também constrói-se o conhecimento de maneira formal e sistemática. "Por mais comprometida que seja o aluno com TGD, é fundamental que lhe seja garantido o direito à escola. Aprender com outras crianças, exercitar a sociabilidade, além de ter um "efeito terapêutico", como



afirma Jerusalinsky (1999 in Garcia Junior 2008), favorecerá seu desenvolvimento como um todo."

É importante ressaltar, que as doenças mentais são definidas por falhas na estruturação psíquica e não por alterações nos processos de desenvolvimento cognitivo ou de aprendizagem. É preciso considerar as potencialidades e as dificuldades desses sujeitos propondo adaptações curriculares na ação pedagógica. Os desafios da escola são muitos, em se tratando de alunos com TGD o desafio é ainda maior, visto lidar-se com o desconhecido, pois o problema do aluno TGD está no cérebro, uma área que foge conhecimento do professor, mesmo com muito estudo sobre o assunto.

É necessário que os educadores estejam abertos a estes novos desafios e que busquem estes novos conhecimentos, pois este aluno esta cada vez mais presente na escola, exigindo dos profissionais da educação novos saberes e mudança da forma de pensar para poder acolhe-los e ensiná-los. A diversidade na escola é fato, o desafio maior é atender esta demanda diversificada com atendimento de qualidade contemplando todos os alunos que por ali passam. Frente a dificuldade e o despreparo dos docentes diante destas novas situações, faz-se necessário avançar na busca por capacitação de todos os envolvidos no processo. Porém, somente capacitar não basta, há que se quebrar paradigmas no sentido de alavancar um atendimento de qualidade para todos.

A escola precisa repensar suas práticas pedagógicas e sua responsabilidade frente aos constantes desafios. O educando com TGD tem o direito de estar na escola regular, mas não se pode esquecer que para isso, são necessárias intervenções, específicas para cada caso, caso contrario não haverá sucesso. Há também que analisar cada caso, suas especificidades e como nos diz Jerusalinsky (2009) , em relação ao TGD estar na escola regular "...as vezes sim, as vezes não...", cada caso é um caso, e deve ser avaliado e analisado com responsabilidade.

#### 4.3 – RELATANDO UMA EXPERIENCIA DE SUCESSO

O relato a seguir faz parte do trabalho realizado pela autora deste trabalho com um aluno autista no CEEBJA de Foz do Iguaçu – Paraná:

Quando atuando em uma Escola Especial, em um determinado momento, a escola recebe o encaminhamento de um aluno oriundo de uma escola regular, onde cursou até o término do Ensino Fundamental fase II. Histórico do referido aluno: De acordo com informações prestadas pela mãe, por professores da sala regular de aula, observações diretas, testes formais e informais constata-se que L.J<sup>11</sup>. não teve desenvolvimento dentro dos padrões da normalidade dentro das diferentes etapas, sempre apresentando comportamento diferente das crianças de sua idade, teve acompanhamento com psicóloga desde que constatado o comportamento diferenciado. No que se refere à escolaridade, logo no início da vida escolar foi detectado dificuldade na aprendizagem e comportamento diferenciado dos demais alunos. O aluno passou a ter atendimento com psicólogo a partir de então, por alguns anos. Por estudar em escola particular não teve nenhuma reprova, mas sempre apresentou baixo rendimento no desempenho escolar com baixo índice de concentração e pouca motivação.

Sempre estudou em escola regular, na classe comum, desde a Educação Infantil até o término do Ensino Fundamental Fase II, ou seja, oitava série do ensino de oito anos. A família relatou no ato da matrícula deste na Escola Especial que o mesmo sempre apresentou características estereotipadas, mas como a família nunca aceitou ter um filho autista, preferiu que o mesmo estudasse em escola regular, mesmo que sem o atendimento necessário, e mesmo os médicos tendo orientado a família após o diagnóstico que o mesmo tinha necessidades de um acompanhamento diferenciado.

Ao concluir o Ensino Fundamental fase II, a escola regular a qual o mesmo estudava, achou que o melhor encaminhamento para o caso de L.J. , seria uma escola especial, pois a regular já não mais dava conta das necessidades do mesmo, era um aluno muito diferente e que apresentava esteriotipias. Pois os professores eram unânimes em dizer que o referido aluno nunca conseguiu aprender conteúdos acadêmicos, foi então encaminhado para a referida Escola Especial.

A Escola Especial recebeu o aluno, efetivou a matrícula e encaminhou para uma turma de alfabetização, ou seja, a turma da escola que apresentava um

---

<sup>11</sup> Denominação que será utilizada no texto para referir-se ao aluno em questão, preservando assim sua identidade real.

melhor desenvolvimento cognitivo, dentro da limitação que a deficiência intelectual apresenta. . Porém esta turma, mesmo tendo alunos que apresentavam possibilidades no desenvolvimento cognitivo, isso acontecia muito lentamente. L.J. permaneceu nesta turma por quase dois anos ( de 2008 a meados de 2010), durante este período a professora regente da turma dele fez diversas avaliações na área acadêmica que comprovaram que o potencial do referido aluno em relação aos conteúdos escolares ia além dos conteúdos ensinados na turma em que estava. Eu no momento atuava como docente de uma outra turma, mas acompanhei todo o processo avaliativo dele na escola especial, por muitas vezes houve a necessidade da intervenção de outros profissionais da escola, como outros professores, equipe pedagógica, psicólogos, pois o mesmo apresentava comportamentos difícil, fugia da sala e da escola, por várias vezes pulou o muro da escola e os professores tiveram que resgata-lo na rua, meio aos carros, atirava pedras em quem chegasse perto e nos carros, chegou a quebrar vidros de carros no pátio da escola, além disso apresentava o tempo todo características estereotipadas, que geralmente são apresentadas por pessoas com autismo.

Acredito que a reação dele frente à escola especial, foi uma forma de defesa, pois ele tinha plena convicção de que aquele não era o seu lugar, e precisava demonstrar, e o fez da forma dele. Após quase dois anos de tortura e sofrimento para o aluno, e uma angustia muito grande por parte dos profissionais desta escola, e após varias tentativas sem êxito, o mesmo foi encaminhado para a EJA – Educação de Jovens e Adultos. O aluno L.J. , oriundo de Escola Especial, que teve a sua vida acadêmica em escola particular da rede regular de ensino, matriculou-se no CEEBJA no ano de 2010, por ser uma escola estadual que já trabalhava a algum tempo com a Inclusão Educacional. Nesta mesma época decidi pedir transferência da Escola Especial para uma escola regular estadual, pois eu queria atuar com alunos de Atendimento Educacional Especializado, inclusos no ensino comum. E por um feliz acaso, o Núcleo Regional de Educação me encaminhou para o CEEBJA, escola onde o aluno L.J. havia sido matriculado.

Ao chegar na escola me deparei com o caso do aluno L.J. a espera de avaliação psicopedagógica no contexto escolar, que deveria ser realizada por especialista em educação especial, para só então efetivar a matricula no Ensino

Médio, visto o mesmo apresentar documentação comprovando ter concluído o Ensino Fundamental fase II, e ter seu direito garantido por lei.

Após análise dos relatórios no contexto da Escola Especial e do histórico escolar do Ensino Fundamental, juntamente com a equipe pedagógica da escola decidiu-se, que ele a princípio frequentaria as turmas das disciplinas de Língua Portuguesa e História( a escola está organizada por disciplinas), pois o mesmo escolheu estas disciplinas, com a finalidade de socialização com o ambiente. Como neste momento minha atuação era como Professor Itinerante de Apoio em Sala de Aula, acompanhando todos os alunos de inclusão que estudavam na escola, não foi possível estar o tempo todo ao lado do L.J., mas, acompanhei as turmas dele, passando orientações as professoras docentes das disciplinas e aos colegas de sala, buscando uma aceitação maior dos colegas e um atendimento diferenciado pelos professores, dentro das possibilidades do aluno.

O atendimento a ele iniciou com nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, onde frequentava as aulas regularmente em momentos diferentes. Percebendo suas dificuldades os professores dessas disciplinas e a equipe pedagógica e a professora de Educação Especial, o avaliaram respeitando os limites e as possibilidades apresentadas por ele, fazendo adaptações curriculares necessárias no PTD – Plano de Trabalho Docente, utilizando estratégias e mudando a forma de avaliação.

O aluno não recebeu apoio na Sala de Recursos na Área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, porque esta sala encontra-se em outra escola e coincidia com os horários de aulas dele. O aluno em questão apresenta lentidão na realização das atividades e comportamento pouco convencional, pois, possui atitudes e movimentos involuntários e sucessivos como: inquietude das mãos, braços, cabeça e tronco nervosismo ao mudar de rotina, letra ilegível, autoagressão (se debate, morde os dedos, mãos e braços), está constantemente falando sozinho como se estivesse conversando com um amigo imaginário, ri o tempo todo sem motivos aparentes. Causando muitas vezes sensação de medo às pessoas próximas que não possuem conhecimento deste transtorno.

Durante as aulas os companheiros de turma tentaram entendê-lo, mas as vezes era impossível e por vários momento ele teve que sair da sala para se acalmar. A caligrafia é ilegível e irregular, os colegas de sala e o professor

precisam estar sempre auxiliando, o aluno não possui iniciativa própria necessitando sempre de estímulos. Na leitura demonstra ter conhecimento na decodificação e junção de todas as letras, lê rápido, porém omitindo palavras e não respeita sinal de pontuação. Apresenta dificuldades em compreensão de textos complexos e nos de menor complexidade responde dentro de suas limitações. Quando consegue prestar atenção acompanha os conteúdos curriculares do ensino médio com facilidade, do seu modo. Com as adaptações curriculares necessárias e com o acompanhamento do professor de especialista na área de transtornos globais do desenvolvimento, foi aos poucos se adaptando na escola, mas em muitos momentos notava-se nele um olhar vago e perdido no espaço, com total desatenção, parecendo não dar conta de aprender os conteúdos acadêmicos. O grande avanço perceptível do mesmo na sala de aula, foi em respeito à socialização.

No decorrer do atendimento continua com comportamento atípico, busca constantemente o isolamento, dificilmente direciona olhar para as pessoas, não consegue estabelecer diálogo constante. Possui certa dificuldade em integrar-se socialmente e aceitar as regras do convívio social. Tem inflexibilidade e falta de habilidade para lidar com mudanças em geral, levando-o a ser facilmente estressado e emocionalmente vulnerável. É sistemático, necessita de certa rotina nas atividades do cotidiano escolar, mostrando comportamento autoagressivo, quando há qualquer tipo de alteração no cotidiano.

Em relação à coordenação motora apresenta andar duro e deselegante, assim como movimentos incontrolados, dificuldades em atividades motoras e déficit em motricidade fina afetando a caligrafia, a velocidade da escrita e habilidade para o desenho. Apresenta dificuldade na compreensão de ordens, tem ideias confusas e nem sempre consegue levar adiante as mesmas. É frequentemente desligado, se distrai por qualquer estímulo externo, tendo assim dificuldade para sustentar o foco nas atividades de sala de aula.

Como professor Itinerante da área intelectual procurei dar apoio, mas como havia diversos alunos na escola, também de Atendimento Educacional Especializado sob minha responsabilidade, portanto, fazia-se necessário a presença de um professor de apoio específico e permanente, para garantir o acesso e a permanência deste aluno à escolarização e também para auxiliar os

professores regentes na questão de adaptações curriculares e atendimento especializado a fim de garantir a educação e não apenas a integração do mesmo. A presença do professor itinerante da área intelectual não causou constrangimento ao aluno, pelo contrário, ele demonstrou satisfação e segurança no momento que este ficou a seu lado, sendo assim o especialista específico na área de Transtorno Global do Desenvolvimento beneficiará o desempenho do mesmo.

Conforme a Instrução nº 010/08 SUED/SEED <sup>12</sup>“ao aluno será assegurado o professor de apoio a alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento que apresentam: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo o aluno com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil, que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não à limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial que requeiram apoio e atendimento especializado intensos e contínuos, com acompanhamento nas atividades escolares em classe comum”.

No final do ano de 2010 ao participar de um curso sobre TGD pela SEED - Pr, tive conhecimento da Instrução 018/ 2010 SUED – SEED<sup>13</sup>, que revoga a Instrução 010/2008 SUED-SEED, que estabelece critérios para a solicitação de Professor Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos da área de Transtorno Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Para o aluno com TGD receber este tipo de atendimento se fez necessário a escola montar um processo solicitando o atendimento, com documentos comprobatórios: relatórios psicopedagógico no contexto escolar, laudo médico, comprovação de formação do professor apoio em Educação Especial. O processo foi enviado no início de 2011 e dentro de pouco mais de um

---

<sup>12</sup> Estabelece critérios para a solicitação de **Professor de Apoio em Sala de Aula** para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

<sup>13</sup> Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

mês já foi liberado o atendimento solicitado. Desde então faço atendimento a L.J. como Professor Apoio a TGD em Sala de Aula.

L.J. é sistemático, necessita de certa rotina nas atividades do cotidiano escolar, continua mostrando comportamento de inquietude, bate com as mãos nas pernas, balança freneticamente as mãos, bate forte os dedos um no outro com movimento de pinça, empurra e joga objetos, produz sons alto com a voz, falando palavras ou frases sem sentido(ecolalia) porém incompreensíveis, fica nervoso quando há qualquer tipo de alteração no seu cotidiano. Tem demonstrado grande potencialidade em superar estes comportamentos, a partir do momento em que passou a ter a Professora de Apoio a TGD em sala de aula, tem permanecido mais tranquilo, com melhor aceitação em relacionar-se com os colegas, professores e funcionários, responde ao questionamento de professores e colegas, porém, com monossílabos e sem direcionar o olhar, todos os colegas de turma buscam incluí-lo nas atividades dentro e fora de sala. Conhece os colegas pelo nome, quando algum aluno da sala falta ele é o primeiro a perceber e perguntar por que não está presente. Não gosta quando da substituição da professora que o acompanha, porém aceita quando realizado um trabalho de preparação prévio, explicando o motivo e quanto tempo irá permanecer o substituto. Com a família tem bom relacionamento, o pai relata que ultimamente o L.J. tem aceitado sair com ele, ir a festas, churrascos e ficar no meio de pessoas conhecidas. Viaja sempre com os pais. Tem tido mais tolerância em estar em lugares com maior movimento de pessoas e a aceitar demonstração de carinho destas, desde que não tenha o toque, ele se retrai quando alguém tenta tocá-lo, revela-se bastante resistente ao contato físico.

Revela interesse repetitivo e obsessivo por objetos e/ou pessoas, de tempos em tempos ele troca o foco de atenção para outros objetos e/ou pessoas. Exemplos de objetos: lixos, latas, pedras, objetos diversos, enfim traz objetos grandes e muitas vezes pesados de casa ou da rua e joga em um determinado local em cima do telhado da escola; coloca pedras grandes na rua para que os carros passem por cima; passa a mão em ônibus de transporte coletivo estando estes em movimento; arrasta um banco da escola muitíssimo pesado de um lado para outro; estes são alguns dos objetos observados, Ele não demonstra medo de situações de perigo.

Em relação ao convívio social nota-se que ele sempre seleciona uma ou duas pessoas da sala para sentar sempre perto e prefere fazer o trabalho de sala sempre com as mesmas colegas, quando estas faltam, ele já quer saber o que aconteceu. De repente ele muda o foco para outra pessoa, mas mesmo muito tempo depois, ele ainda pergunta de colegas que esteve com ele em outras disciplinas e que foi o seu foco de atenção.

Em relação à concentração apresenta dificuldade, é necessário sempre ter alguém chamando-o, para voltar a ter atenção na atividade. Na leitura também precisa ajuda para organizar o que lê, pois o faz muito rápido e sem a necessária pontuação. Sua escrita é desorganizada e quase inteligível, precisa também neste quesito auxílio para organizar o que escreve, quanto ao raciocínio e interpretação tem um grande potencial, porém é necessário ajuda na organização das ideias. O aluno teve uma melhora significativa em relação aos aspectos cognitivos em relação a data de entrada na escola, até o presente momento.

Ainda apresenta desorganização quanto aos estudos e uso do material escolar, não tem cuidados com os mesmos, ao chegar na escola se não tiver alguém do seu lado para organizar o uso do material e o que deve estudar, ele permanece sentado na carteira em sala, porém não retira o material da mochila para utilizar, precisa estímulo de alguém para abrir a mochila e começar as atividades, e também necessita de alguém para estar organizando o conteúdo a ser estudado, participa das aulas sempre quando instigado a fazer, espontaneamente raramente o faz, quando questionado, dá respostas significativas ao contexto e demonstra apreensão dos conteúdos nas diversas disciplinas. Faz relação dos conteúdos aprendidos nas diferentes disciplinas, comportamento este observado em diversas situações.

O aluno não se prende a conteúdos escritos no caderno, tem preferência por material com estímulo visual, que chama a atenção, em casa não estuda sozinho, nem mesmo para realizar as provas, nunca faz as tarefas e trabalhos de casa. A avaliação acontece constantemente, no dia a dia de sala de aula, nas participações do aluno e em prova escrita (objetiva), esta deve ser lida pelo professor de apoio em sala de aula e/ou oral. Demonstrou maior desempenho com a prova objetiva onde pode visualizar a escrita e com isso ativar a memória



em relação ao conteúdo aprendido. O aluno apresentou notas na média para aprovação em todas as disciplinas por qual passou.

Demonstra desconforto diante de mudanças nos espaços no dia-a-dia, como, por exemplo, mudança de objetos em sala de aula, como a carteira, posição de mesas e de pessoas. Faz questão de sentar sempre no mesmo lugar na sala de aula, e andar sempre pelo mesmo lado nos ambientes da escola e na rua. Faz sempre o mesmo trajeto de casa para a escola, nota-se que a quebra desta rotina pode desencadear um comportamento agitado. Sente-se incomodado e desconfortável em relação ao toque e à exposição a vários estímulos sonoros ou visuais ao mesmo tempo, não consegue processar todos ao mesmo tempo, se estiver atento a um estímulo, seja ele sonoro ou visual, não consegue detectar outro estímulo. Tem um grande potencial na memória visual, memoriza caminhos, lugares de objetos em casa, na rua e na escola, filmes, nome de atores e pessoas importantes, assim como manuseio do computador e internet.

Disciplinas cursadas e aprovadas até o final do ano de 2011: Arte, Português, Matemática, Sociologia, Educação Física, História, Geografia, Inglês e Biologia. No início do ano de 2012, foi realizada a renovação do processo de pedido de atendimento como professor de apoio a TGD em sala de aula, através da Instrução Nº 004 /2012 - SEED/SUED<sup>14</sup>. Em 2013 cursou a disciplina de Química no primeiro semestre e até o final do referido ano concluirá a disciplina de Filosofia, concluindo assim o Ensino Médio. Fez as fotos de beca para o quadro de formatura, e a felicidade dele no momento nos contagiou. Demonstrou maior interesse na disciplina de Matemática e Inglês.

Conclui-se, portanto que, no cotidiano escolar, temos uma gama de alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento, e que cada caso deve ser analisado e receber intervenção adequada, de acordo com a especificidade e possibilidade. No que diz respeito à escolarização destes alunos, percebe-se a importância do trabalho inclusivo realizado pela escola, acaba sendo um recurso fundamental para a preservação das capacidades cognitivas adquirida. A escola como instituição social, tem como função fazer estes sujeitos sentirem-se

---

<sup>14</sup> Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

pertencentes a um espaço de escolarização e ser reconhecidos socialmente. Portanto a escola para estes alunos é capaz de suportar a desorganização que este educando trás em sua constituição psíquica , organizando-as. Isso requer dos profissionais envolvidos com no processo, um comprometimento com a flexibilidade.

Uma frase como “por favor não faça mais isso” dita com firmeza, poderá com certeza surtir efeitos bem melhores do que chamar a atenção, ficando extremamente bravo com as reações do aluno TGD, desta forma ele não vai entender nada, para ele essa forma de tentá-lo fazer entender as coisas, é visto, porém não compreendido, pois estes não conseguem ler a expressão no rosto, e podem no momento ter reações como gargalhar da situação, por não perceber o que realmente está ocorrendo.

#### 4.4 ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM ALUNO COM TGD, SEGUNDO PERISSINOTO, P 16, 2011<sup>15</sup>.

“ Observar na interação social o conjunto de inabilidades de comportamentos sociais (...) Aspectos da comunicação (...) Padrão de interesses e atividades (...).

##### 4.4.1 ESPECIFICIDADE DO ALUNO COM TGD

Aspectos observados na interação social - Conjunto de inabilidades de comportamentos sociais

- Raramente iniciam interação social/conversação;
- Mantém pouca atenção as outras pessoas;
- Comportamentos não-verbais de iniciação e manutenção de contato;
- Dificuldade em reconhecer e expressar emoções ( valores culturais);
- Falta de empatia (ausência, limitações de respostas).

Aspectos observados na comunicação

- Apresentam grande variedade de comportamentos incomuns;

---

<sup>15</sup> Este texto é uma cópia fiel da fala de Lucy Perissinoto e foi retirado do documento da SMERJ, formulado para a capacitação dos professores da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.slideshare.net/alexandrosado/transtorno-global-de-desenvolvimento-capacitao-2011>

- Utilização de gestos sem “intenção” comunicativa;
- Ausência de fala ou fala tardia com algumas especificidades:
  - \* inabilidade na prosódia
  - \* fala repetitiva
  - \* uso indiossincrático de palavras
  - \* dificuldade nos aspectos pragmáticos da comunicação e na estruturação da narrativa
  - \* limitação na compreensão da função da linguagem e interpretação de narrativas.

#### Aspectos padrão de interesses e atividades

- Tendem a engajar-se em atividades repetitivas e estereotipadas com os objetos;
- Raro comportamento de jogo simbólico;
- Interesse por números, datas, horários, figuras, fotos, mapas, leitura de palavras de forma sistemáticas e persistente;
- Maior interesse em atividades relacionadas à memória;
- Resistência a mudanças de rotinas de vida diária e a incorporação de novos hábitos;
- Estruturação de rituais sem funcionalidade real.

O trabalho com o TGD (...) tem como objetivo a descoberta do seu corpo, tornando-o mais funcional e estimulando algumas funções não amadurecidas, ao mesmo tempo que vem reações desconsiderar reações inadequadas, eliminar movimentos inúteis, harmonizar o objeto e dar-lhe significado. É possível “olhar” o corpo desse indivíduo como elemento básico de contato com a realidade exterior e com o mundo que o rodeia. A conduta motora precede o ato cognitivo, conseqüentemente quanto maior for o conhecimento e o domínio do seu corpo, melhor será o rendimento e a adaptação ao seu meio ambiente.

A seguir, alguns exemplos úteis de adaptações pedagógicas que podem ser consideradas para o aluno com TGD, que possibilitam diminuir as variações de atenção e concentração abrindo espaços para aproveitar melhor as habilidades do mesmo:

- Exercícios longos podem precisar de redução, optar por enunciados curtos e diretos;
- Oferecer perguntas que orientem o raciocínio para a produção de um texto ou para a realização de exercícios;
- Fazer demonstrações;
- Utilizar objetos e jogos manipuláveis;
- Utilizar figuras de apoio que auxiliem na associação de ideias ou a transposição de conceitos para os mais variados contextos (ilustrados e/ou discutidos antecipadamente);
- Oferecer técnicas de estudo ou deixá-los usar roteiros e/ou dicas extras;
- Usar caixas de fichas para consulta com formulas matemáticas, com linhas do tempo, com esquemas e desenhos explicativos;
- Comunique cuidadosamente as instruções e consequências;
- Procure coerência nas reações de todos os alunos para comportamentos inapropriados;
- Dê explicações diretas, não use gírias ou metáforas, evite usar somente pistas não verbais;
- Use cuidadosamente os pronomes pessoais;
- Apresente feedback sobre as adequações de reações;
- Diga ao aluno quando o comportamento está inadequado;
- Crie tarefas que os mesmos possam realizar;
- Traduza o tempo em algo tangível e visível;
- Enriqueça as comunicações verbais com ilustrações e figuras, use exemplos concretos;
- Utilizar as manias para a aprendizagem;
- Trabalhar com o aluno independente de suas esteriotipias;
- Dar funcionalidade aos objetos de seu interesse;
- Valorizar as potencialidades em detrimento das dificuldades apresentadas.

Na abordagem pedagógica os objetivos gerais da educação para o aluno com TGD são os mesmos que tem em relação a todos os alunos. Promover o desenvolvimento de suas possibilidades e competências, fomentar o bem estar

emocional e um equilíbrio o mais harmonioso possível, além de aproximar os alunos com TGD do mundo de relações significativas.

O vínculo afetivo e a significação do professor para o aluno é o primeiro grande passo . Somente assim um universo de possibilidades, de interesses, de descobertas, de vivências de conhecimentos e aprendizagem ocorrerão. Acreditar nas possibilidades do aluno, planejar, persistir e buscar pequenas vitórias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é intuito desta reflexão e intervenção, finalizar o estudo sobre o processo de inclusão educacional de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na rede regular de ensino na modalidade EJA, uma vez que são apenas reflexões acerca do assunto.

Se inclusão é estar juntos e interagir com o outro, não há outra saída se não a de aceitar e assumir o comando e escolher a rota que melhor conduza aos resultados que se quer. A inclusão requer mudanças no atual paradigma educacional, para que conduza ao direcionamento certo e leve a uma inclusão responsável e efetiva.

Os resultados apontam que os esforços para assegurar a inclusão e o direito à educação de qualidade a alunos com TGD, conforme previsto na legislação vigente, é viável, se houver a participação de todos os envolvidos no processo educativo. No entanto, evidencia-se como imprescindível para que a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento ocorra com eficácia e qualidade, a efetiva aceitação e envolvimento da família, da comunidade escolar, da sociedade, com compromisso e responsabilidade.

A inclusão não se dá com a efetivação da matrícula do aluno com TGD na rede regular de ensino, isto já está previsto por lei, é algo mais amplo. A escola não pode ser transformada em depósito de alunos, ela deve sim, fazer com que estes alunos sejam inseridos na sua totalidade no meio escolar, fazendo a diferença na vida destas pessoas. No momento que a escola busca criar uma integração deste alunos com o dinamismo da escola, não segregando estes, colocando junto com os demais alunos em todas as atividades de forma natural e tranquila, ai sim pode-se dizer que está construindo uma educação inclusiva. Quando a escola muda a mentalidade em relação aos alunos com necessidades especiais, colocando-os como prioridade, assim como os demais alunos da escola, ai sim a escola estará dando um passo importantíssimo em direção a uma educação inclusiva responsável.

Educação Inclusiva é aquela na qual o ensino aprendizagem, as atitudes e o bem estar de todos os educandos são considerados importantes, é aquela na qual a diversidade humana é vista como riqueza, é aquela que, verifica se a

escola reconhece, aceita e acolhe a todos sem distinção, não importando se é deficiente ou não.

Conclui-se que ainda existem grandes lacunas quanto ao conhecimento acerca de alunos com TGD, e que estes estão chegando às escolas em busca de atendimento. Esses conhecimentos poderiam auxiliar na formulação de hipóteses explicativas sobre o comportamento deste alunado, possibilitando assim o desenvolvimento de estratégias efetivas no atendimento a estes. Portanto, existe a necessidade de intensificar a formação de recursos humanos habilitando-os a trabalhar pedagogicamente com alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento, assim como possibilitar mudanças físicas no ambiente escolar.

Qualquer escola pode matricular um aluno com TGD, mas nem todas vão dar conta e mantê-lo neste espaço, pela falta de preparo para desenvolver as habilidades deste alunado. Assim, a reflexão constante se faz necessário, pois a inclusão vai muito além da efetivação de matrícula deste aluno, é fundamental a permanência deste no espaço escolar, e que seja dada a oportunidade de aprender e conquistar seu espaço e respeito no ambiente escola e na sociedade.

Para que a inclusão destes aconteça com qualidade e igualdade, há ainda vários caminhos a percorrer e muito desafios a vencer, espera-se que este estudo seja fonte de inspiração para profissionais envolvidos com este processo, ou que tenham a oportunidade e o privilégio de terem algum aluno com TGD em sua sala de aula no contexto do ensino regular, especificamente na Educação de Jovens e Adultos.

A intervenção realizada junto ao corpo docente do CEEBJA, foi de fundamental importância para os professores e atingiu os objetivos propostos, pois estes tiveram a oportunidade de colocar seus anseios em discussão e conhecer um pouco mais sobre os alunos sobre o que vem a ser TGD e como trabalhar com estes alunos em sala de aula e fazê-los se apropriar do conhecimento acadêmico.

Há boas perspectivas para que este trabalho de continuidade para o próximo ano no CEEBJA, se expandindo para outras escolas estaduais, nas capacitações realizadas no decorrer do ano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Portaria n. 555**, de 07/01/2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BASSOLS, A. M. S; SANTIS, M. F. B. (org). **Saúde Mental na Escola – Uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DUMKE, D. R. Esquizofrenia: **uma abordagem a partir do DSM-IV-TR e da psicanálise**. Disponível em [http://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php/Esquizofrenia: uma abordagem a partir do DSM-IV-TR e da psican%C3%A1lise](http://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php/Esquizofrenia:_uma_abordagem_a_partir_do_DSM-IV-TR_e_da_psican%C3%A1lise) acessado em 13/06/2013.

FERREIRA, Luci. MACHADO, H.P.V. **Inclusão e Educação: Desvendando Práticas Escolares em uma Escola Pública**.(artigo). Disponível em [http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/inclusao\\_e\\_educacao.pdf](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/inclusao_e_educacao.pdf). Acessado em 25/04/2013.

GARCIA JUNIOR, Carlos Alberto Severo. **A construção da escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento**. Revista TEIAS: Rio de Janeiro. Ano 9, n.18. Julho/Dezembro.2008. Retirado de <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/231/292>. Acessado em 05/09/2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JERUSALINSKY, Alfredo, et al. **Psicanálise e desenvolvimento infantil – um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1988.

JERUSALINSKY, Alfredo N. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. 2ª ed. Revista e ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LOWENTHAL, R; BELISARIO FILHO, J. F. **Transtornos Globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão educacional**. in INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília. v. 5, n. 02, p. 39 - 46, 2010.



MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NADAI, P. O que **são Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?** Rev. Nova Escola, abril, 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/transtornos-globais-desenvolvimento-tgd-624845.html>

PERISSINOTO, Jacy. **Todos tem direito à educação: Aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD.** Instituto Municipal Helena Antipoff. Área de estudo específico de TGD. Rio de Janeiro. 2011. Retirado de <http://www.slideshare.net/alexandrerosado/transtorno-global-de-desenvolvimento-capacitao-2011>. Acessado em 12/10/2013.

PARANÁ. DCE - **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria de Estado de educação/SEED. Curitiba. 2006.

PETRI, R. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil.** São Paulo, Annablume, 2003.

ROSA, S. P. da S.; DELOU, C. M. C.; OLIVEIRA, E. da S. G. de. **Educação Inclusiva.** Curitiba: IESDE Brasil S/A., 2009. 228p.

SÁNCHEZ, P. A. **Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** in INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília. v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANTOS, S. A. dos. **Transtornos Globais do Desenvolvimento.** (Texto disponibilizado na capacitação de professores )SEED/DEEIN/ Paraná. 2009.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, WVA, 1999.

TEIXEIRA. G. **Transtornos comportamentais na infância e adolescência.** São Paulo: Rubio, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca.** Espanha, 1994.

\_\_\_\_\_. Org. Osmar Fávero, Windyza Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros **Tornar a educação inclusiva.** – Brasília : Rep. Anped, 2009. 220 p.

## ANEXO I

*As questões que se seguem destinam-se apenas à caracterização da amostra do projeto e em nada identifica o respondente. Tem por objetivo contribuir na formação dos professores para a inclusão de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento.*

### QUESTIONÁRIO

#### I-IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Disciplina que atua: \_\_\_\_\_

#### II-FORMAÇÃO PROFISSIONAL

a) Cursos concluídos:

Graduação: ( ) Sim ( ) Não

Qual: \_\_\_\_\_

Especialização: ( ) Sim ( ) Não

Qual: \_\_\_\_\_

Mestrado: ( ) Sim ( ) Não

Qual: \_\_\_\_\_

b) Curso em realização:

Nível:

( ) Aperfeiçoamento/atualização/extensão

( ) Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

Título do curso: \_\_\_\_\_

c) Já realizou cursos de aperfeiçoamento, atualização, extensão na área da Educação Especial?

( ) Sim

Não

Se sim, qual foi? Qual a média de

duração? \_\_\_\_\_

d) Já realizou cursos de aperfeiçoamento, atualização, extensão na área de Transtorno Global do Desenvolvimento?

Sim

Não

Se sim, qual foi? Qual a média de

duração? \_\_\_\_\_

### III-ATUAÇÃO PROFISSIONAL

a) Função

atual: \_\_\_\_\_

b) Há quanto tempo trabalha na área da

educação? \_\_\_\_\_

c) Trabalha com alunos com deficiências?  sim  não. Há quanto

tempo? \_\_\_\_\_

d) Trabalha ou já trabalhou com alunos com Transtornos Global do

Desenvolvimento?  Sim  Não. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

### IV- INVESTIGANDO A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS TRANSTORNOS GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO:

1- As políticas públicas com direcionamento inclusivo visam assegurar o sucesso da inclusão educacional. Na sua escola percebe que os alunos com ou sem deficiência estão se beneficiando de uma educação inclusiva de fato?

Sim

Não

Em algumas situações.

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2- De acordo com sua concepção de deficiência, sente-se preparado (a) para intervir numa situação de discriminação, preconceitos, rótulos, estigmas, etc.?

- Sim
- Não
- Em algumas situações.

Quais? \_\_\_\_\_

---

3-De acordo com sua condição profissional (experiência, formação, etc.), sente-se preparado (a) para atuar na docência atendendo às características de uma educação inclusiva?

- Sim
- Não
- Em algumas situações.

Quais?

---

4 - De acordo com sua condição profissional (experiência, formação, etc.), sente-se preparado (a) para atuar na docência atendendo às características de alunos com Transtorno Global do desenvolvimento?

- Sim
- Não
- Em algumas situações.

Comente: \_\_\_\_\_

---

5- Os professores que possuem conhecimentos teóricos sobre deficiências principalmente TGD, e mantém sua formação continuada, demonstram estar mais preparadas para trabalhar com alunos com tal deficiência?

- Sim
- Não

6- Você considera que o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com TGD variam de acordo com o meio educacional em que estão inseridos?

- Sim
- Não
- Em algumas situações.

Quais?

---

---

7- Você acredita no potencial do aluno com TGD, considerando-os indivíduos capazes, disponibilizando possibilidades e condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento destes?

- Sim
- Não
- Em algumas situações.

Quais?

---

---

8 - Os professores da escola onde você trabalha usam metodologias e recursos diversificados para suprir as necessidades e garantir a aprendizagem dos alunos com TGD?

- Sim
- Não
- Em algumas situações.

Quais?

---

---

9 Você já trabalhou na sala de aula comum com aluno que apresenta o Transtorno Global do Desenvolvimento?

- Sim
- Não

Se trabalhou liste as dificuldades que encontrou e as adaptações que fez.

---

---

10 – Na sua opinião o que está faltando para que a Inclusão educacional de alunos com TGD aconteça de fato? \_\_\_\_\_

---

11 – Em que, você como profissional envolvido no processo, pode contribuir para que alunos com TGD estejam em sala de aula comum não apenas ocupando um espaço físico, mas tendo seus direitos de cidadão respeitados? \_\_\_\_\_

---

QUESTIONÁRIO  
Fonte: a autora (2013)

**Obrigada por dispensar seu precioso tempo para contribuir com a Inclusão Educacional responsável.**

**“Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades”. (Hallahan e Kauffman, 1994).**