

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL

ANDREÉLI ANDREGHETONE

O AUTISMO E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA ESCOLAR

MATINHOS
2018

ANDREÉLI ANDREGHETONE

O AUTISMO E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA ESCOLAR

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Ciências no curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral. Orientadora: Prof.^a MSc. Ana Maria Franco

MATINHOS
2018



Ministério da Educação
 Universidade Federal do Paraná
 Setor Litoral
 Curso de Licenciatura em Ciências

UFPR
 Litoral
 Educação a distância

PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora realizaram em 04/12/2018 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de **ANDREÉLI ANDREGHETONE**, sob o título "O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar", como requisito parcial para obtenção do Título de *Licencianda em Ciências* pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo a estudante sido Aprovada.

Matinhos, 04 de DEZEMBRO de 2018.

Ana Maria Franco

Prof.^a. ANA MARIA FRANCO
 Orientadora

Lenir Maristela Silva

Prof.^a. Dra. LENIR MARISTELA SILVA
 Membro da banca

Suzana Cini Freitas Nicolodi

Prof.^a. Dra. SUZANA CINI FREITAS
 NICLODI
 Membro da banca

Andreéli Andreghetone

ANDREÉLI ANDREGHETONE
 Estudante

“O pressuposto básico de qualquer atitude de cooperação
é a capacidade de nos colocarmos no lugar de outrem”

Viktor Lowenfeld

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade da vida, pelo seu imenso amor e fidelidade dispensada todos os dias a mim.

Agradeço à minha família, que com muita humildade e amor me incentivaram a chegar até aqui.

Ao meu amado esposo Cleverson, um agradecimento todo especial por estar sempre ao meu lado entendendo minhas necessidades, e me dando força no decorrer deste curso. Que Deus nos abençoe nesta caminhada que trilharemos juntos.

A minha amiga amiga Bruna Garcia, meu muito obrigado pelas ajudas nas horas difíceis.

Ao aluno L. (aluno com TEA), que mesmo sem saber, foi a minha grande inspiração. Tudo começou por ele, e para ele.

A minha professora, orientadora, amiga e madrinha Ana Maria Franco, quero agradecer por tudo, pela ajuda, compreensão, parceria, por acreditar em mim na qual me auxiliou com a realização desta etapa da minha vida. Muito obrigada pela as orientações e incentivos.

Aos professores e a todos, que de forma indireta colaboraram para a conclusão de mais uma grande vitória da minha vida.

Vocês tem meu coração.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR - Setor Litoral, e o levantamento da problemática deste estudo vivenciado nos quatro anos de graduação: a inclusão escolar de alunos com autismo. A ideia inicial da temática proposta, surgiu a partir de minhas primeiras vivências em sala de aula, como estagiária/bolsista. Ao me deparar com a segregação de um aluno dentro do espectro, me indaguei por que certas atitudes não eram tomadas para com ele a fim de uma aprendizagem eficaz através da inclusão. Nos primeiros tópicos farei um levantamento bibliográfico sobre a temática. Na sequência apresentarei minhas vivências e ações neste processo aqui relatado.

Palavras Chave: Inclusão, Transtorno do Espectro autista, Estágio.

ABSTRACT

The present work has the objective of reporting the supervised internship experience of the undergraduate course in Sciences of the UFPR - Setor Litoral, and the study of the problems of this study in the four years of undergraduate study: the school inclusion of students with autism. The initial idea of the proposed theme emerged from my first experiences in the classroom, as a trainee. When confronted with the segregation of a student within the spectrum, I wondered why certain attitudes were not taken toward him in order to learn effectively through inclusion. In the first topics I will make a bibliographical survey on the subject. In the sequence I will present my experiences and actions in this process here reported.

Keywords: Inclusion, Autistic Spectrum Disorder, Stage.

LISTA DE SIGLAS

ACESSIS - Acessibilidade, Socialização, Inclusão e Superação em Matinhos

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APPA - Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina

CID - Classificação Internacional de Doenças

DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá

ICH - Interações Culturais e Humanísticas

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NRE - Núcleo Regional de Educação

ONG - Organização não governamental

PA - Projeto de Aprendizagem

PIBID - Programa Institucional de bolsas de iniciação a docência

SEED - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

SUED - SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

UFPR - Universidade Federal do Paraná

LISTAS DE TABELAS

Tabela 01- Cronograma de filmes assistidos na ICH

Tabela 02 - Perfil dos Participantes com foco para formação e experiência na área

Tabela 3 - Relação dos participantes sem formação e com experiência na área

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Autistas com laudo na Rede pública de ensino

Gráfico 02 - Tempo de atuação do Professor com alunos com TEA

SUMÁRIO

1 NARRATIVAS DE MEMÓRIA: MINHA HISTÓRIA DE VIDA	10
2 INTRODUÇÃO	14
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	16
3.1 O processo de educação inclusiva	18
3.2 Educação especial: O conceito de deficiência e sua relação com políticas públicas	20
3.3 Legislação Brasileira e Processo histórico	22
3.4 O atendimento educacional especializado - AEE	27
4 POR ONDE ANDEI: VIVÊNCIAS DE UMA LICENCIANDA E AS 3 FASES ATEMPORAIS	32
4.1 Conhecer e compreender - o engatinhar em minha formação docente	32
4.2 Compreender e propor - reconhecendo os desafios docentes	36
4.3 Propor e agir - Inclusão e TEA	40
4.3.1 Interação Cultural e Humanística - ICH Cine Inclusão	42
4.3.2 Curso de extensão - Autismo e Inclusão escolar	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
6 REFERÊNCIAS	53

1 NARRATIVAS DE MEMÓRIA: MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Sou de uma família humilde, meu pai Otávio, origem italiana, oriundo de Corupá - SC chegando a Matinhos – PR com dezoito anos, onde conheceu minha mãe, Regina Maria, a mais velha de uma família de cinco irmãs, dado que minha vó veio a falecer quando minha mãe tinha apenas nove anos, tomou para si uma responsabilidade de ajudar seu pai a criar as irmãs. Meu Avô materno falecido há menos de 3 meses, é considerado parte da história da fundação de Matinhos. Creio que um pouco da vivência de minha mãe quando mais nova, explica um pouco minha personalidade, pois foi a educação que recebi.

Meus pais há vinte e sete anos (27), são caseiros de um condomínio localizado na orla da praia mansa, no balneário de Caiobá, ainda grávida de mim minha mãe se mudou para este emprego, nunca moraram em casa própria, sempre de caseiros. Tenho dois irmãos, André 33 anos e Natã 18 anos. André saiu de casa muito cedo, beirando seus 17 anos, sempre muito orgulhoso construiu sua vida sozinho sem ajuda de ninguém, com vinte anos ele já trabalhava no departamento de informática da Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina – APPA, sempre correu atrás de seus sonhos, há dez anos abriu sua empresa de informática, redes e tecnologia oferecendo internet via rádio e hoje via fibra ótica. Sempre me orgulhei dele, pois sua persistência e coragem me faz querer ser uma pessoa melhor.

Sou a única filha mulher e comigo sempre esteve aquela cobrança de filha exemplar, não que se trate de humildade, mas para mim nunca foi difícil. Sempre fui a filha ajudadora, preocupada e por dentro de tudo o que acontece na família. Meus pais me ensinaram as trilhas para alcançar meus objetivos: trabalho, honestidade, humildade, ética, valorizar a família, fazer tudo com amor e fé em Deus.

Minha família sempre viveu muito isolada de todos os parentes, nada que fizemos e que tivéssemos feito que causasse isso, apenas a correria da vida. Creio que minha personalidade vem muito disto. Tivemos uma vida muito sofrida em relação a convívios. Sempre moramos em meio a burguesia, os patrões de meus pais são donos de multinacionais, não vou julgar que eles não sejam humanitários, mas há um desprezo e um certo “nojo” por sermos de classe baixa.

Assim como toda criança, eu e meus irmãos gostávamos muito de brincar e

sempre éramos atraídas pelas belas brincadeiras dos filhos dos proprietários, criança tem uma ingenuidade incrível, queria brincar com o amiguinho filho do patrão, assim como eles queriam brincar com os filhos do caseiro. Mas sempre éramos separados pelos pais deles, pois onde já se viu, rico brincando com pobre! Lembro de uma vez que a proprietária do primeiro andar jogou água quente pela janela, na intenção de nos acertar, fazendo assim com que voltássemos para dentro de casa. Era uma briga constante entre meus pais e os proprietários, onde eles falavam “ prendam seus filhos” porque nós pagamos o salário de vocês.

Como meus pais precisavam me colocar o quanto antes na escola para poderem trabalhar, ingressei na pré-escola I na Escola Municipal Caetana Paranhos por volta dos 4 anos de idade. Confesso que não gostava muito da ideia, e me lembro muito pouco de minha vida antes dos sete anos, mas algumas lembranças da escola ainda estão muito frescas em minha mente, estranho isso, não é? Lembranças como minha lancheira cor de rosa com chocolate quente e um misto quente embrulhado no papel alumínio, das brincadeiras no pátio da escola, e até de alguns coleguinhas.

Algo que jamais irei esquecer é da professora Nadir, minha professora da segunda série do ensino fundamental 1, pois era muito amável, me tranquilizava, me incentivava a escrever, lembro-me que tinha muita confiança nela. Hoje entendo como é importante a afetividade na relação professor-aluno, pois esta influencia no processo de aprendizagem. Assim, acredito que o afeto é indispensável ao ato de ensinar.

O ingresso ao ensino fundamental II se deu no Colégio Estadual Tereza da Silva Ramos em 2002. Essa mudança da rede municipal de ensino para a estadual foi de grande impacto, creio que não somente para mim, mas para todos os que estavam na mesma situação (oriundos da rede municipal). Vínhamos como uma certa “inocência”, ingenuidade, e nos deparávamos com um colégio enorme, com alunos que na hora do intervalo não pulavam amarelinha, nem brincavam de pega-pega. O colégio já está localizado em uma comunidade com índices altíssimos de barbáries. Aí você se depara com um aluno com o triplo do seu tamanho infringindo regras na sua frente, a gente se acostuma, mas não devia.

Meu rendimento educacional era bom, tirava ótimas notas, com exceção da matemática, no primário tinha um ótimo desempenho, mas ali não. Percebia que o professor também não estimulava os alunos e não tinha o menor interesse em instigar os

alunos a ter sede de conhecimento e gostar da matéria, agora consigo perceber isto e vejo o quanto é crucial para aprendizado dos alunos, o acompanhamento e a interação é o principal aspecto. Nesta etapa da minha trajetória escolar, posso descrever que foi péssimo no quesito de professores, inclusive de matemática, onde se iniciou meu trauma pela matéria.

Concluo o ensino fundamental 2, em 2005. E lá vamos nós para outro colégio. Cursei o ensino médio no Colégio estadual Gabriel de Lara. Aqui sim, não sei se é por estar talvez com a mente mais aberta para a educação, mas hoje posso lembrar e refletir e dizer que naquela época via os professores deste colégio com uma vontade de viver o ensino, um compromisso com a educação, a preocupação com os seus alunos, bem mais do que os outros colégios que passei. A relação professor-aluno sempre foi agradável, existia uma relação de troca de saberes surpreendente, e, tenho uma professora que foi peça chave para a escolha de minha formação, professora Wânia Barros de biologia, a qual ano passado tive o prazer de estagiar com ela.

Esta professora, atuava de uma forma em que hoje depois dos conhecimentos em que adquiri na minha carreira acadêmica ainda em formação, chamamos de a teoria proposta por David Ausubel, conhecida por Teoria da Aprendizagem Significativa, através da qual afirma que é a partir de conteúdos que indivíduos já possuem na Estrutura Cognitiva, que aprendizagem pode ocorrer. Estes conteúdos prévios deverão receber novos conteúdos que, por sua vez, poderão modificar e dar outras significações àquelas pré-existentes. As aulas dela eram maravilhosas, ela usava o cotidiano dela, a realidade local para ensinar biologia, tudo de uma forma divertida.

Cresci em um lar cristão, sempre envolvida com atividades da igreja, pois tive a sorte de ter um dom, o canto. Aos meus 14 anos comecei a exercer um amadorismo pedagógico, me tornei professora de ensino religioso para crianças de 4 a 12 anos, na chamada escola bíblica dominical. Tenho poucas lembranças da minha infância fora deste ambiente. Nunca estudei música, porém, dos 17 aos 19 anos fui regente de coral vocal de jovens pois a música estava, está e vive em mim.

Em 2008 conclui o ensino médio, e no mesmo ano fiz a prova do exame nacional do ensino médio - ENEM, porém me senti totalmente despreparada pois meu desempenho não foi dos melhores. Com isso senti que não estava preparada para enfrentar um vestibular. Todo meu ensino se passou em escola pública, sempre em turno matutino e a

partir do ensino médio entrei no mercado de trabalho no contraturno.

Foi neste intervalo entre ensino médio e pré-ingresso na universidade, que tive minha primeira experiência com a inclusão. Minha melhor amiga era Manu, uma linda essência em um corpo com Paralisia cerebral.

Éramos inocentes naquela época, nem reconhecíamos o preconceito quando vivenciamos um. Nossa diversão era, “bater perna”, tomar sorvete e jogar conversa fora. Em nossas andanças sentíamos a falta de acessibilidade na cidade, foi onde então que por brincadeira decidimos abrir uma organização não governamental - ONG chamada “ACESSIS”, com o intuito de lutar pelos direitos da pessoa com deficiência na cidade de Matinhos. Ela era a Presidente e eu a vice. Como era época de campanha eleitoral começamos a receber apoio de políticos para criação da ONG, a partir daí, éramos duas jovens adolescentes indo de reunião em reunião política, advogados, apae, tudo para legalizar a ong. Passou a eleição, e adivinha ? O sonho da ONG ficou ali. Manu seguiu seu caminho e eu o meu. Felizmente, anos depois ela conseguiu o sonho de Militância. E eu só a admiro por sua garra e persistência.

Sempre fui a aluna retraída, que sentava de frente com a professor (a), de poucos amigos, não diria a mais inteligente, mas sempre fui muito esforçada, tentei vestibular em pedagogia na antiga FAFIPAR, atualmente UNESPAR em Paranaguá por inúmeras vezes seguidas, mas mediante meu fracasso, desisti do sonho da docência, engraçado como nossos esforços um dia se esgotam, não é?

Sete anos após a conclusão do ensino médio, resolvi tentar novamente. Desta vez na Universidade Federal do Paraná - setor Litoral, sem cursinho pré-vestibular, sem nada. Somente estudos em casa, algumas vídeo-aulas na internet, alguns livros e cá estou eu, concluindo o curso de Licenciatura em Ciências. Não foi nem um pouco fácil chegar até aqui. Foram quatro anos de aprendizagens, descobertas e muitos conflitos. Bom, é complicado falar, sem doer. Passei por tanta coisa, que escrever faz parecer tudo tão fácil.

Desde perseguições no trabalho, agressões, tentativa de suicídio na família, meu irmão mais novo, operado, meu avô veio a falecer, minha mãe diabética tentando ser forte para não transparecer os problemas, sofremos acidente de carro, sequelas começaram a aparecer por conta deste acidente, ao qual meu pai que era a coluna que sustentava a casa, veio perder os movimentos do corpo, com disco de vértebra quebrado lesionando nervos. No meio de tudo isso, EU ! Cheia de projetos e planos para a minha profissão,

casando, com uma saúde física e mental abalada. Pois é, mas sou a que está “menos pior”, então eu só tinha que ser forte, e tenho que ser. Por todos eles, por mim.

Mas passou! Este ano casei com um ser humano lindo, este que não me desamparou nem um instante, mesmo a distância, sempre me apoiando, me encorajando. A cada final de semana que subia a Curitiba, sua presença renovava as minhas forças.

Hoje estou fortalecida, pois transformei estes meus desertos em espaço de aprendizagem, e é a maior bagagem que estou levando, pois acredito que ensinar é colocar sua própria pessoa em jogo. Aproveitei cada momento, pois o tempo não volta atrás. Tudo que aconteceu contribuiu para meu bem, minha formação e capacidade de compreender o ser humano.

Enfim, cheguei até aqui. E sim, estou realizada!

2 INTRODUÇÃO

O currículo do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Setor Litoral prevê o início dos estágios obrigatórios no segundo semestre com término no sétimo semestre do curso. Fica a critério de cada aluno a escolha da escola a fazer o estágio, e é de nossa responsabilidade também o primeiro contato e documentação necessária para que o estágio possa acontecer.

Estagiei em três colégios de diferentes regiões da cidade de Matinhos no Litoral do estado do Paraná. Durante estes estágios obrigatórios, acompanhei turmas de sextos, sétimos, oitavos e nonos anos, diversos alunos e três professoras, que em momentos diferentes foram minhas supervisoras neste processo. A maior parte dele foi realizado no período diurno, apenas no último estágio aconteceu no período noturno.

O primeiro estágio foi realizado no segundo semestre letivo de 2015, no Colégio Estadual Sertãozinho sob a supervisão da professora Daniele Atab; o segundo estágio no primeiro semestre 2016, no Colégio Estadual Mustafá Salomão sob a supervisão da professora Roberta Alvim; o terceiro estágio no primeiro semestre 2017 ainda no Colégio Estadual Mustafá Salomão; e o quarto e último estágio no segundo semestre 2017, desta vez como estágio coletivo no Colégio Estadual Gabriel de Lara, sob a supervisão da professora Wânia de Barros.

Entre as problemáticas encontradas neste processo de estágio, destaco a inclusão

como foco principal deste trabalho, pois o movimento de inclusão dos indivíduos com alguma deficiência ou necessidades educativas especiais, constitui-se um desafio que já vem sendo discutido há algum tempo no campo da educação. Ao afirmar-se a necessidade da inclusão na escola é porque sabe-se que ainda existem na atualidade crianças e jovens que estão excluídas de alguma maneira no âmbito pedagógico escolar.

Nesse sentido, este tema justifica-se a partir de uma inquietação sobre o significado atribuído à inclusão dos educandos com Transtorno do Espectro Autista nos anos finais do ensino fundamental. Acredita-se que a real inclusão destes indivíduos exige comprometimento da escola, do professor e da família, pois ambos precisam reconhecer suas próprias limitações e compreender a necessidade de aperfeiçoamento em estudo e pesquisa para poder desenvolver metodologias adequadas de trabalho para com esses educandos.

Assim, busca-se resposta para o seguinte problema: A ação pedagógica desenvolvida com os estudantes com autismo nos anos finais do ensino fundamental é inclusiva? quais as dificuldades que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam na rede estadual de ensino do litoral do Paraná, enfrentam no atendimento educacional à criança com autismo? Com a finalidade de responder a estas perguntas, traçou-se como objetivo geral verificar se a ação pedagógica desenvolvida com estudantes com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental é inclusiva. Ao se deparar com o educando com autismo e com o cenário que ele compõe, levanta-se a hipótese de que os professores possam não estar aptos para suprir as necessidades expressas por este educando e suas próprias dificuldades a fim de supri-las frente a este desafio.

No sistema educacional brasileiro não se sabe o real significado da palavra inclusão. Com isso profissionais e pais ficam sem saber o que fazer, e os alunos com TEA, não somente eles, não recebem o apoio necessário. Incluir não é colocar o aluno com necessidades educacionais especiais, ou qualquer outra pessoa com deficiência com os demais e esperar que ele realize as atividades da mesma forma que os outros. As diferenças devem ser respeitadas. Tratar todos igualmente, não é incluir. Incluir é adaptar as situações de aprendizagem para que o aluno realize as mesmas atividades, mas da forma que lhe é mais acessível. Forçar todos a serem e agirem da mesma maneira é exclusão.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista - TEA, é uma síndrome comportamental de origem neurobiológica, que possui etiologias diferentes e algumas características que trazem por definição um grupo de desordens que fazem com que o desenvolvimento do indivíduo siga por rotas diferentes das usuais e tipicamente esperadas especialmente nas áreas de comunicação, interação social e áreas restritas de interesse.

Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. (Mello 2007, p.11)

Os primeiros relatos sobre o autismo se deram na França, no início do século XX, onde foram descritas as “crianças fadas”, esta denominação tem cunho folclórico pois está relacionada aos contos de fada europeus, que se referem a crianças batizadas por gnomos ou fadas que deixariam em seu lugar a crianças idênticas fisicamente, mas com personalidades diferentes.

Paul Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia, em 1911, utilizou pela primeira vez a expressão “autismo” para designar a falta de contato com a realidade, devido a dificuldade de comunicação (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004). As primeiras descrições têm início oficial em 1943, quando houve a publicação de um artigo escrito por Léo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos EUA, médico, professor e pesquisador da Johns Hopkins University em Maryland - BALTIMORE USA, descrevendo onze casos diferentes na revista *The Nervous Child* (MOMO E SILVESTRE, 2011).

A partir dos estudos de Kanner surgiram outros pesquisadores que tentaram encontrar a etiologia desta síndrome, passando a registrar suas ideias sobre a origem do Autismo e formando seus conceitos a partir de suas experiências no cuidado dessas pessoas.

O médico vienense, Hans Asperger, apenas um ano após a publicação do trabalho de

Kanner, divulga seu artigo em 1944, intitulado “Psicopatologia¹ autística na infância”. Ao contrário de Kanner, ele não especula a atribuição da causa do autismo como de ordem psicodinâmica, ele atribui a causa do autismo a uma deficiência biológica, especialmente genética (BRASIL, 2013, p. 25). Porém, o trabalho de Hans Asperger permaneceu desconhecido até meados dos anos 1980, quando Lorna Wing, uma pesquisadora Britânica, médica psiquiatra inglesa, conhecida por seus estudos sobre autismo, desenterra os artigos de Asperger, e passa a estabelecer semelhanças entre os dados obtidos pelo grupo de crianças estudadas por ele, e os estudos que estavam sendo produzidos nos Estados Unidos e Inglaterra. Ela reconhece que ambos os estudos apresentavam pontos em comuns basicamente a mesma tríade sintomática. De acordo com Brasil (2013), Lorna, em um de seus artigos descreve o conceito de espectro autista, que será adotado para se referir a sintomatologia² presente no transtorno, e seu trabalho contribuiu para incorporar a Síndrome de Asperger ao Transtorno Global de Desenvolvimento -TGD, que passou a constar na classificação psiquiátrica.

O diagnóstico é essencialmente clínico. Baseia-se nos sinais e sintomas e leva em conta os critérios estabelecidos por DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria) e pelo CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da OMS).

O DSM - V em sua quinta edição, divide o autismo em três níveis de severidade: Nível 1, o mais leve [onde encaixa a Síndrome de Asperger]; Nível 2 ou moderado; Nível 3, considerado o mais severo [onde encaixa o autismo clássico de Kanner].

Como vimos o TEA pode ser classificado conforme o grau de dependência e/ou necessidade de suporte, assim, exemplificarei cada um de acordo com o DSM V: autismo leve (com suporte, pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante para interações sociais, problemas de organização e planejamento impedem a independência, moderado ou severo), moderado (semelhante às características descritas abaixo no nível 3, mas com menor intensidade no que cabe aos transtornos de comunicação e deficiência de linguagem) e severo (diz respeito àqueles que apresentam um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais. Ou seja, não conseguem se

¹ ramo da medicina que tem como objetivo fornecer a referência, a classificação e a explicação para as modificações do modo de vida, do comportamento e da personalidade de um indivíduo, que se desviam da norma e/ou ocasionam sofrimento e são tidas como expressão de doenças mentais.

² estudo e interpretação do conjunto de sinais e sintomas observados no exame de um paciente.

comunicar sem contar com suporte. Com isso apresentam dificuldade nas interações sociais e em alguns casos tem cognição reduzida. Também possuem um perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças. Tendem ao isolamento social, se não estimulados).

Para se realizar o diagnóstico do TEA, faz-se necessário avaliar o caso por uma equipe multidisciplinar capacitada, pois é uma tarefa difícil de ser realizada por não haver um exame clínico como o de sangue, que o identifique.

Petersen & Wainer (2011) discorre que:

Para identificar os critérios diagnósticos para o autismo é preciso possuir experiência e especialização, pois eles apresentam um alto grau de especificidade e sensibilidade em grupos de diversas faixas etárias e entre indivíduos com habilidades cognitivas e de linguagem variadas (p. 87).

O diagnóstico é realizado baseando-se na tríade autista, ou seja, contempla as áreas da interação social, comunicação e comportamentos restritos.

3.1 O processo de educação inclusiva

O direito de acesso ao ensino é um exercício de cidadania. O cidadão independente de sua condição física, psicológica, moral, econômica e social tem o direito assegurado através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelo Decreto nº 6.094/2007, de usufruir os espaços municipais, estaduais, e federais de educação.

Contudo, a existência desse conjunto de leis, que atuam como agentes reguladores que garantem o acesso de pessoas com autismo e outras deficiências à educação, não assegura que os educadores saibam contribuir para o processo educativo destes alunos. Este fenômeno se depara com a realidade precária do educador na forma de condução do processo educativo, para que o direito a ter educação seja cumprido satisfatoriamente (SELAU E HAMMES, 2009).

Em meio a tantos deveres do professor, esquece que é ele, uma ferramenta de grande importância, tanto ao ensino regular quanto ao ensino especial, pois é ele que mediará, através de técnicas adequadas às várias idades e potencialidades de seus educandos, o ensino, que no caso do autismo deve ser focado na singularidade do estudante.

De acordo com Cunha (2012, p. 90):

O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, deu maior destaque à Educação Especial. Em seu capítulo V, que trata da Educação Especial, faz saber:

Art. 58º. 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.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com 31 necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Entendemos aqui o papel do professor e da instituição de ensino, a responsabilidade em inserir a pessoa com autismo na sociedade, para que ele tenha um desenvolvimento pleno de sua autonomia. Para isso é necessário que os educadores estejam preparados para receber tal demanda e suas necessidades.

Não se pode pensar em inclusão escolar, sem pensar um ambiente inclusivo.

Contudo, não se deve “entender este ambiente Inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”. (CUNHA, 2012, p. 100). Ou seja, o educador deve estar preparado para manejar os recursos que dispõe a escola, sua sala de recurso e o conhecimento adquirido em capacitação, para realizar a educação do indivíduo de forma que seu processo de aprendizagem faça sentido ao mesmo.

Para que a educação de crianças com o TEA tenha resultados proveitosos, faz-se necessário que a forma de ensinar seja preparada para lidar com a diversidade que há nas salas de aula a fim de acolher adequadamente as manifestações do transtorno. Cunha (2012, p. 100), reforça que não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia.

3.2 Educação especial : O conceito de deficiência e sua relação com políticas públicas

A educação especial é definida pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional, em seu capítulo V, artigo 58, como : “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Compreendo assim como Mazzotta (1982) que o atendimento à pessoa com deficiência durante um longo período foi caracterizado como :

“Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.” (p. 3)

Essa compreensão, fortalece a marginalização da pessoa com necessidades especiais, pois caracterizam as mesmas como incapazes (Mazzotta, 1982).

Por meio do Decreto nº 3.956 de 2001, a deficiência é definida como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001). Ela pode se apresentar de forma congênita, quando a pessoa nasce com a deficiência, ou adquirida, quando ocorre no decorrer da vida.

A forma como a deficiência é entendida condiciona o espaço que essas pessoas ocupam na sociedade. Até metade do século XX o conceito de deficiência remetia a características de inatismo³ e de estabilidade.

Já em 1940 e 1950 os estudos começam a levar em consideração as influências sociais e culturais como responsáveis também por um funcionamento intelectual deficitário e as instituições especializadas ganham mais espaço.

A partir de 1960 ocorrem mudanças significativas na educação especial e a deficiência passa a ser entendida sob o viés de uma perspectiva educacional. Surge a terminologia “necessidades educativas especiais”.

Segundo Coll (2004):

um aluno com necessidades educativas especiais apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização que requer uma resposta educativa mais específica. Ao falar de dificuldades na aprendizagem escolar e evitar a linguagem da deficiência, a ênfase situa-se na escola, no tipo de resposta educativa. Essa formulação não nega que determinados alunos têm problemas específicos em seu desenvolvimento. Uma criança cega, surda ou com paralisia cerebral apresenta inicialmente dificuldades que seus colegas não tem. O acento contudo, está agora na capacidade da escola para adaptar a prática educativa às necessidades desses alunos e oferecer, assim, uma resposta satisfatória(p. 20)

Essa nova visão prevê mais recursos e mais professores especializados para que os alunos tenham acesso ao currículo, possibilitando que os alunos com deficiência sejam atendidos, preferencialmente no ensino regular. Alguns autores que li, consideram esse enfoque insuficiente por limitar a integração e não levar em consideração os alunos que necessitam de um ensino individualizado.

A Declaração de Salamanca de 1994, deixa estas questões bem claras. A conferência sobre necessidades educativas especiais, teve a presença de representantes de 88 países e 25 organizações internacionais ligadas a educação ao qual como produto no final do debate veio a surgir esta declaração, documento este que fala sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, desafiando as escolas de ensino regular praticarem a educação inclusiva.

3.3 Legislação Brasileira e Processo histórico

³ é a concepção que algumas ideias/conhecimentos advindos de conteúdos mentais estão presentes desde o nascimento, isto é, não são adquiridas ou aprendidas.

Não há muitas informações disponíveis sobre como era o tratamento dado às pessoas com deficiência nas sociedades ocidentais, nos tempos mais antigos. Há um grande silêncio na história oficial quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como ocorria com as pessoas com deficiência.

Segundo Amaral (1997) apresentam um percurso histórico afirmando que as concepções bíblicas, filosóficas e científicas estão presentes em diferentes contextos históricos: Na Antiguidade Clássica o abandono das pessoas com deficiência eram institucionalizados, em contrapartida, na Grécia as pessoas com deficiência eram mortas, abandonadas e expostas publicamente e em Roma, havia uma lei que dava direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto. Ou seja, o próprio Estado tinha o direito de permitir que cidadãos que apresentavam deformidades ou “monstruosidades” vivessem. Assim sendo, a pessoa não era considerado um indivíduo legal.

Foi somente no século XVI, que foi realizado o primeiro estudo científico sobre pessoas com deficiências, através de dois médicos alquimistas que defendiam a possibilidade de tratamento. Todavia, o firmamento da concepção científica somente aconteceu no século XIX com estudo de vários cientistas que se baseavam numa perspectiva clínica. O século XX na Alemanha ficou marcado pelo nazismo, no sentido de ter provocado a eliminação de pessoas pelas suas diferenças. Ou seja, em toda a trajetória histórica que antecede no século XX, nota-se um movimento ideológico muito forte decorrente de linhas de pensamentos que consideravam a pessoa com deficiência como indignos e incapazes de receber uma educação escolar.

A educação especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam (Mazzotta, 1982, p. 10), mas para compreender esta afirmação é necessário analisar os direitos⁴ de todos os sujeitos inseridos dentro da sociedade brasileira, e, através dessa análise, observar que, embora o princípio da igualdade seja constitucional⁵, em linhas gerais, uns são mais “iguais” que os outros. Assim, é possível compreender a importância da Educação Especial, pois seu:

⁴ Sociais, Setoriais e Transversais

⁵ Garantido pela Constituição Federal de 1988

desenvolvimento está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos. (MAZZOTTA, 1982, p. 11)

Os sistemas governamentais e ações políticas começaram a desenvolver escolas com a necessidade de incluir indivíduos com necessidades educacionais especiais. É notório o progresso dessas linhas ideológicas:

- Na Década de 50, começam a surgir as primeiras escolas especializadas e as classes especiais.
- Na Década de 70, houve um avanço dos estudos nas áreas de psicologia e pedagogia, possibilitando a abertura de novos paradigmas educacionais.

Porém, nesta perspectiva a educação inclusiva garantia somente o acesso dos alunos com deficiência na escola, não visando em sua permanência através de uma possível metodologia de qualidade adaptada para uma aula inclusiva.

- Na Década de 80 e 90, houve uma nova proposta de inclusão de alunos, promovendo a inovação em relação a integração da década de 70. Essa proposta tinha como perspectiva propor uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendam todas as necessidades educacionais especiais.

- No Brasil nos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação - CNE promulgou a resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Tal documento, com caráter de lei, passa a regulamentar os artigos presentes na LDB 9.394/96, que já instituí a Educação Especial como modalidade educacional, o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil, ou na faixa etária entre zero e seis anos. Suprimiu-se o "preferencialmente" e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. A mudança do texto legal - retirou-se o "preferencialmente" e acrescentou-se o "extraordinariamente" - manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade.

Existem no Brasil decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto. Abaixo, coloco os principais textos, em ordem cronológica.

1988 – Constituição Federal: O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 - Lei 7.853 : direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

1990 – Lei Nº 8.069 :Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos: No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

1994 – Declaração de Salamanca O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

1996 – Lei Nº 9.394 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 - Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89

Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2 :O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado . Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando- lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

2001 – Convenção da Guatemala :A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. O texto ainda utiliza a palavra “portador”.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2011 - Decreto Nº 7.611 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

2012- LEI Nº 12.764 (Lei Berenice Piana) Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

2015 - Declaração de Incheon :O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva.

E ainda assim, com todas estas leis, há a necessidade de melhorias no ensino educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais, tanto na formação do professor, como na educação do indivíduo moral e crítico.

3.4 O atendimento educacional especializado - AEE

O Atendimento Educacional Especializado - AEE, é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. Seu objetivo é promover a inclusão escolar deste aluno, objetivando assim inserir, sem distinção, todas as crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento, físico, social e cognitivo em ambientes escolares tradicionais, com intuito de diminuir o preconceito e estimular a socialização das pessoas com desenvolvimento atípico para que desfrutem dos espaços e ambientes comunitários. Entretanto, ao se deparar com a criança com TEA e com o cenário que ela compõe, levanta-se a hipótese de que os professores de área, possam não estar aptos para suprir as necessidades expressas pelo aluno com TEA, suas próprias dificuldades a fim de supri-las frente a este desafio.

No que se refere ao professor da classe comum, há um discurso constante de “não saber lidar” com o aluno AEE, bem como de não estar devidamente preparado para lidar com a diversidade de seus alunos como um todo. Problemática essa que precisa ser debatida, pois um dos elementos-chave para o atendimento dos educandos AEE é o professor, demandando assim, uma postura e uma compreensão do fazer pedagógico que

envolve uma análise crítica da organização escolar, reflexão e busca de conhecimentos constantes.

É visto o grande impacto dos profissionais da educação que atuam na escola quando se deparam com as reações dessas crianças que, tanto quanto os professores, estão diante de uma experiência nova. Com isso buscou - se averiguar as dificuldades que os professores do AEE, que atuam na rede estadual de ensino do litoral do Paraná, enfrentam no atendimento educacional à criança com TEA.

O que muitos desconhecem é que não é o professor da escola comum que precisa ser especialista na deficiência do aluno. Todo aluno no Brasil, desde a educação infantil até a educação superior, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado. Um professor de uma sala de aula comum que possui um aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado, pois o AEE precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular (BRASIL, 2011).

O PAEE, faz a ponte entre o aluno do AEE e o professor de área, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como o desenvolvimento de sua autonomia na sociedade.

De acordo com o decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

Acredito que o maior desafio da educação inclusiva está no AEE. Seja na viabilidade de oferta de professores, seja no trabalho pedagógico, assim como também no caminho burocrático de acesso destes alunos a um AEE eficaz, pois tendo este acesso, irá inegavelmente progredir em seu aprendizado.

Não podemos centrar a eficácia do aprendizado somente ao AEE, pois o mesmo sem uma sala de aula saudável, com professores de área conscientes das suas responsabilidades respeitando as diversidades e as diferenças, contribui não somente para o desenvolvimento do aluno do AEE, mas também, para toda a classe.

O professor de apoio, assim também chamado é um direito dos alunos com TEA, garantido pela Lei nº 12.764/2012 a qual prevê a questão do “acompanhamento especializado” conforme diz o parágrafo único do artigo 3º:

Art.3o São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art.2º terá direito a acompanhante especializado.

Esta mesma lei, no inciso 2º do artigo 1º, dispõe que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais”. Dessa forma o aluno com TEA possui todos os direitos inerentes às pessoas com deficiência, e , com relação ao professor de apoio a LDB respalda sob a lei nº 9.394/1996 a figura dos profissionais especializados nos seguintes termos:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos, para atender às suas necessidades;
(...)
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

No que se refere ao processo de solicitação de um professor de Atendimento Educacional especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, o estado do Paraná segue a instrução normativa nº001/2016 - SEED/SUED. Nela é estabelecido

critérios para a solicitação deste profissional. Deve ser um professor com habilitação comprovada para atuar nas instituições de ensino da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, da rede pública de ensino do Estado do Paraná, para atender os estudantes com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista, com comprovada necessidade relacionada à condição de funcionalidade para a escolarização e não relacionada à condição de deficiência, sendo agente de mediação do aprendizado.

Para esta instrução normativa, a necessidade de que um aluno com TEA precise de um professor de apoio educacional especializado - PAEE, só será validada após estudo de caso realizado por uma equipe de profissionais composta por especialistas do Núcleo Regional de Educação, pedagogo da instituição de ensino em que o aluno estuda, especialista em Educação Especial da instituição de ensino e professores da turma do estudante, para avaliar as intervenções pedagógicas e apoios já realizados voltados à aprendizagem e proporem novas estratégias de ensino. Neste ponto levanto uma problemática que discutirei no tópico *Propor e agir - Inclusão e TEA*, é necessário um especialista em educação especial na instituição para nortear, e puxar as demandas necessárias para este aluno. Mas, é toda escola que possui um especialista nesta área? Para atuar como PAEE, o professor deverá ter especialização em cursos de pós-graduação em educação especial e estudos adicionais na área da deficiência. Pois bem! Deixamos claro também que não é todo aluno com TEA que precisa de um PAEE. É direito de todos, mas nem todos necessitam. Como já proposto no parágrafo único do artigo 3º da Lei do Autista, há de se comprovar a necessidade. Essa comprovação é mais fácil de ser alcançada quando falamos de alunos com diagnóstico fechado. A família do aluno com TEA deve ir ao neuropediatra e ao psicólogo ou psicopedagogo que atendem ele e solicitar laudos um de cada profissional, atestando quais são as atividades para as quais aquele aluno com TEA necessita de acompanhamento especializado.

Após a efetiva contratação do PAEE, deverão ser avaliados periodicamente pelo pedagogo(a) da instituição de ensino, técnicos responsáveis do NRE e técnicos da SEED. O seu planejamento deverá ser elaborado em conjunto com a equipe pedagógica, a fim de que os professores de área pensem sobre as acessibilidades pedagógicas necessárias que oportunizem o acesso a aprendizagem.

Assim como os demais deveres do PAEE segundo a normativa N°001/2016 da SEED/SUED á seguir:

Atuar de forma colaborativa com os professores das diferentes áreas; Registrar ações efetivadas na interação com o estudante, semanalmente, em formulário próprio, que deverá ser entregue à direção da instituição para acompanhamento e visitas semestrais do NRE; Fornecer as informações e esclarecimentos necessários, a respeito dos alunos com TEA a todos os profissionais envolvidos em seu processo educacional; Ampliar e possibilitar situações de aprendizagem e autonomia, sem retirar o estudante para atividades isoladas; Participar do projeto político pedagógico; Definir junto com a equipe pedagógica, procedimentos de avaliação que atendam cada estudante em suas características; Participar e organizar grupos de estudos com os professores; Oportunizar autonomia, independência e valorizar as idéias dos estudantes desafiando- os a empreenderem o planejamento de suas atividades; Orientar e incentivar as famílias para o seu envolvimento e participação no processo educacional; Realizar contatos com os profissionais que fazem atendimento ao estudante nas diferentes áreas (saúde, ação social, entre outras), bem como atendimento aos familiares. (p. 8 -10)

Vimos acima, a importância do trabalho colaborativo para a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, em foco aluno com TEA, mas sabemos também que esta importância não se dá somente na educação especial, mas em âmbito geral, pois quando isto acontece no processo de aprendizagem seja ele de um aluno com necessidades educacionais especiais ou um aluno neurotípico⁶ cria-se uma garantia do espaço de diálogo que antecede as ações, pois quando um sujeito apresenta um tema, o outro integra saberes, problematiza, questiona, faz-se ampliar as possibilidades de entendimento.

Destaca-se, a partir disso, a colaboração entre os sujeitos, mas entre seus saberes e realidades, no que faz sentido, mediada pelo diálogo. E nessa perspectiva, podemos afirmar que se tratar do viver a abertura respeitosa do outro, “ a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo”. (FREIRE, 1996, p.51)

Compreender o planejamento como instrumento de organização do trabalho docente, apresenta como um passo necessário para ressignificar esse “fazer junto” ao coletivo de trabalho. A colaboração entre o professor de área e o PAEE, é uma possibilidade para minimizar as dificuldades encontradas pelo aluno envolvido no processo,

⁶ expressão utilizado na Psicologia, Psiquiatria, Neurologia, bem como nos aspectos sociológicos e culturais do autismo como um rótulo para **pessoas que não estão no espectro do autismo**.

objetivando assim criar possibilidades para que o aluno no serviço do AEE tenha suas necessidades educacionais consideradas e acesso a uma educação de qualidade.

4 POR ONDE ANDEI: VIVÊNCIAS DE UMA LICENCIANDA E AS 3 FASES ATEMPORAIS

4.1 Conhecer e compreender - o engatinhar em minha formação docente

Imaginem comigo, uma pessoa desacreditada, depois de tentar por inúmeras vezes passar em um processo seletivo de um curso de graduação, de repente passa, e logo em seu primeiro ano de curso, já está em sala de aula, ouvindo ser chamada de professora, não sei se conseguem entender este sentimento através desta escrita, mas foi significativo para minha carreira acadêmica.

Como instruído, meu primeiro estágio foi de observação/reconhecimento do contexto escolar e através das observações de práticas docentes nas aulas serviram de extrema importância para vivenciar na prática a relação: professor x aluno x escola. Neste primeiro momento observei como é o desenvolvimento de uma rotina escolar e a interação com os alunos nos diferentes ambientes entre uma sala e outra onde se realiza o estágio. Convém descrever de como podemos aprender, a exercer a profissão de educador, por meio da observação, da atuação de outros profissionais, e também participando de atividades em sala de aula. Este período de “estar” na sala de aula foi muito importante para compreender como agir em um primeiro momento, observando as vivências dos alunos e a vida cotidiana da sala de aula, com todos os problemas que surgem. No princípio achava desnecessário um estágio de observação, sendo que passamos cerca de 10 anos como alunos desde as séries iniciais do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio, mas o foco do estágio é abrir uma visão mais pedagógica ao ambiente escolar, nos levando a enxergar problemáticas as quais futuramente estaremos enfrentando.

Hoje entendo a importância da observação em minha formação docente, através do estágio supervisionado, e para transpor meus pensamentos destaco Aragão e Silva (2012,

p.58) que em determinado momento analisam que:

A observação é uma ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo. O ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados.

O primeiro dia de observação foi intimidador. Notei que a prática não é tão fácil como às vezes nos aparentam ser nos momentos teóricos vivenciados na sala de aula na qualidade de acadêmico. Os alunos são extremamente agitados e conversam muito alto. A professora faz a chamada logo no início da aula, a fim de que eles se aquietem e prestem atenção, o que acaba funcionando. Então, ao término da chamada a turma já se encontra parcialmente mais calma. Ela se baseia em livros didáticos para sistematizar suas aulas, o quadro é utilizado às vezes para explicações. Porém, nem todos os alunos levam os livros, porque perderam e deste modo os alunos “emprestam” de outras salas, no horário das aulas. E com isso me vem a seguinte dúvida: a qual recurso eles, os alunos devem recorrer para estudar fora do horário escolar? Se não há material disponível para a utilização, como exigir deles maior comprometimento e mobilização para o saber? Como exigir uma atividade intelectual fora do ambiente escolar, se os mesmos não possuem material de apoio para isso? Quando indaguei isso a eles, me responderam que quando precisam saber de algo, recorrem à internet.

A dispersão dos alunos durante as aulas é um outro desafio para a professora. Eles se ocupam com celulares, mp3, conversas paralelas, atividades de outras disciplinas, e acabam ficando extremamente distantes da aula.

Alguns fatores me levaram a não poder aproveitar o estágio em sala de aula. O primeiro foi o fato de termos iniciados o semestre em clima de greve, logo, nos desestabilizando em datas, por conta da proporção de feriados presentes no semestre final do ano de 2015. Em segundo, o fato de que as aulas da minha supervisora professora Daniele, eram em dias letivos como, quinta e sexta-feira no período noturno, sendo quinta-feira, o dia em que as turmas eram utilizadas para o estágio V, da turma de Licenciatura em Ciências 2013. Ficava dispersa no colégio, assistia aulas de Biologia com a Professora Roberta Alvim, aula do Magistério e na maioria das vezes aproveitava o tempo para conversar com toda a equipe pedagógica, desde a direção até os agentes educacionais. Para suprir a necessidade de se estar observando dentro de uma sala de

aula, realizei alguns dias de estágio no período matutino, onde se muda totalmente a percepção da realidade escolar, visto que durante o dia as salas de aulas são aglomeradas com mais de 40 alunos por sala e, a noite a evasão escolar é perceptível logo no primeiro instante, onde se resume cerca de 10 alunos por sala.

Tive o privilégio de poder acompanhar a preparação de eventos como palestras promovida pelo Magistério sobre a luta dos professores, referindo-se ao massacre de 30 de agosto de 1988 comparando com o deste ano no dia 29 de abril e comemoração ao dia dos professores no dia 15 de outubro. Por fazer parte do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), posso considerar um complemento da falta em sala, que tive no estágio.

No fim deste processo, percebo que a observação não se torna um ato vago, algo que não possua finalidade e sentido pedagógico e sim um instrumento de análise crítica sobre determinada realidade e com isso destaco que alí vi que a escola ainda se parece e muito com aquela que eu deixei de frequentar em 2008, após a conclusão do ensino médio. Com a prática da reflexão sobre a prática vivida, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que como já disse anteriormente permitem perceber os problemas que permeiam o contexto escolar.

A prática de observação me mostrou quanto a escola é complexa, palco de diversas relações sociais nas quais se abrem um leque de problemas e possibilidades que precisam ser trabalhadas e superadas pelo professor. E paralelo a este processo de estágio, estava atuando como bolsista PIBID em outro colégio, onde estava enfrentando algumas problemáticas no mesmo, o que me levou a mudar de colégio em meu segundo estágio.

Em meu segundo estágio desta vez no período matutino, já no primeiro dia como estagiária, entrei em sala com a professora Roberta Alvim minha supervisora, na turma do 9o ano. Confesso que estranhei no começo, pois estava acostumada com a metodologia do PIBID que é o ensino por projetos em formato de clube de ciências, e fiquei acanhada em sugerir logo de cara alguma atividade que talvez atrapalhasse todo o plano de trabalho docente da professora, então prossegui somente auxiliando e assistindo.

A aula era sobre elementos químicos, tendo como ferramenta pedagógica a Tabela periódica. O modo como a professora colocava o conteúdo no quadro, mandava abrir o livro didático de ciências em certa página e resolver a questão, me incomodava, pois, os

alunos expressavam monotonia, não é de se esperar que o educando “salte de alegria”, mas caberia ao professor utilizar uma abordagem mais interativa, que despertasse neles o desejo de aprender. Nesta aula expositiva, fiquei sentada acompanhando o processo de resolução do conteúdo no livro didático enquanto a professora preenchia o livro de chamada.

Em relação à aula expositiva, Lopes (1991) afirma que o professor deve ser dinâmico com capacidade de criar situações que proporcionem um estímulo dos pensamentos críticos dos alunos, não precisando ser necessariamente voltada para o tradicionalismo ao qual ele está habituado.

Pude perceber, que cada aluno tem um tempo de se desenvolver, mesmo no 9º ano, série final do ensino fundamental, é visível a dificuldade de alguns, mas não é tão perceptível que o Docente estivesse reparando nisso. Havia alunos que sequer se expressavam, porque a sala tem costume de discriminar, quando uma aluna respondeu corretamente, logo foi taxada de “puxa-saco”, o que nos remete a palavra “Bullying”, que de certo modo, praticado em sala se torna uma atitude exclusiva.

Em outro momento nas turmas de 6º ano, pude acompanhar a prática interdisciplinar docente, que parando para refletir, ocorre o tempo todo. A disciplina era de ciências, mas a todo o momento era necessário ensinar ortografia, matemática e etc. Sabemos que é difícil sair da zona de conforto e buscar por uma educação inovadora, professores se sentem acomodados com a rotina, com a abordagem da instrução onde somente o professor é detentor do saber. Mas já imaginou uma educação inovadora, onde não houvesse esse ensino mecanizado, com hora marcada para aprender ciências e outro para matemática por exemplo? É sabido que a interdisciplinaridade é essencial para o professor, mas muitos não gostam de ter que sair da sua zona de conforto e ter que esclarecer uma dúvida de outra disciplina, sabendo que há professor específico para isso. Sou totalmente a favor de uma escola onde não se aplique prova, salas de aula sem carteira, turmas com alunos de idades diferentes e professores que, em vez de ensinar apenas os temas relacionados à sua disciplina, estimulam o debate e a curiosidade dos estudantes.

A professora supervisora trabalha com método de avaliação por vistos, cada atividade e exercícios durante o bimestre recebia um visto e, posteriormente ao final do bimestre o aluno que possui todos os vistos ganha uma certa pontuação estipulada pela

professora. O conteúdo da aula é entregue a cada aluno em uma pequena folha para colar no caderno e lido em conjunto. Logo, a avaliação da compreensão do conteúdo é por meio de atividades rápidas.

Nesta atividade acompanhei o estudante R. de 11 anos da turma 6ºB, parecia estar perdido pois não realizava as atividades e demonstrava não estar entendendo nada. Quando percebi fui até sua carteira e perguntei se queria ajuda, ele apenas balançou a cabeça como sinal de sim. Realizei a leitura com ele e expliquei a atividade para conseguir o visto do dia. Era visível que o aluno tinha necessidades educacionais especiais, mas o que faz o professor de área neste momento?

Notei ali que os profissionais da educação têm dificuldades em realizar a inclusão dos alunos com necessidades especiais, pois lhes faltam especializações nessa área. Segundo Schon e Nóvoa (1992, p.27) os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Neste momento, vejo como faz falta uma abordagem mais interativa entre professor e aluno incluindo todos e respeitando cada processo cognitivo para uma melhor aprendizagem. Aqui lembramos da importância da formação continuada, da constante renovação do professor. Foi neste momento que percebi que tinha encontrado meu “norte” e a partir daí, a inclusão virou minha praia. .

Em outra visita a classe estagiada, a professora realizou o visto nº 13 o último do bimestre, como ela já havia trabalhado o conteúdo em uma aula anterior em que não pude estar presente, então fiquei somente auxiliando na realização da atividade. No encontro seguinte realizei a regência revisando todo o conteúdo do semestre utilizando o mapa conceitual, tendo em vista que na próxima aula será aplicado prova com consulta.

4.2 Compreender e propor - reconhecendo os desafios docentes

No período em que atuei como bolsista do PIBID no Mustafá Salomão em Matinhos, acompanhei o aluno L. 12 anos com TEA - Transtorno do Espectro Autista. Seu comportamento me chamava atenção, porém ainda estava tímida e travada em sala de aula para tomar a iniciativa e perguntar a professora o que ele tinha. Ao longo das

atividades, pude perceber que já havia conquistado a confiança e o carisma de todos os alunos, menos dele.

Criei coragem e indaguei a Professora sobre seu comportamento, foi então que descobri seu diagnóstico. O aluno L. apresentava estereotípias, e não era muito bem compreendido. A partir daí, comecei a perceber que a comunidade escolar tratava ele como um ser invisível. Talvez eles ainda não tivessem percebido que incluir não é apenas inserir, mas sim interagir e contribuir para o desenvolvimento do educando com TEA. Foi nesse momento que me interessei mais pela temática educação inclusiva, pois era apenas uma bolsista, mas poderia naquele momento, atuante do projeto PIBID mudar minha metodologia que outrora aplicava, para uma mais eficaz em que pudesse abordar a sala toda, sem fazer distinção. Era o que estava ao meu alcance e, confesso que deu certo.

Através de pesquisa sobre abordagens educacionais para um aluno com TEA, o aluno que outrora nem respondia chamada (somente levantava a mão) começou a conversar mais e interagir mais com seus colegas. Toda semana era uma reconstrução, pois ele voltava do final de semana, quieto e sem muita conversa, parecia que tínhamos que reconquistá-lo todos os dias, mas fazia parte do processo.

Enfim, o projeto nesta escola encerrou e não pude mais acompanhar o Aluno L. Foi tão gratificante fazer o mínimo possível para que a inclusão acontecesse, que decidir continuar meu estágio neste colégio para prosseguir acompanhando este aluno ou então, investigar mais a fundo o proceder da educação inclusiva neste meio escolar.

Feito isso, minha surpresa foi que na divisão de turmas este ano, a professora Roberta não ficou com a turma do 7º ano. Então não pude realizar o acompanhamento do o aluno L, com TEA. Decidi dedicar todo o restante dos dias de visita a escola estagiada, para observar e pesquisar mais sobre o processo de inclusão junto a toda a equipe pedagógica.

Acompanho o processo de ensino dessa instituição desde 2015 e acredito que por ser um colégio ainda pequeno, o docente tem prazer em lecionar ali. Um colégio onde se consegue conhecer todos seus alunos pelo nome e dar uma atenção maior, uma equipe pedagógica empenhada em querer fazer o melhor. Mas e para os alunos com necessidades educacionais especiais?

Ao conversar com minha supervisora de estágio, sobre qual seria sua visão frente a educação inclusiva, e não perguntei isso somente por interesse em minha área de

pesquisa. Quando falamos sobre inclusão não estamos falando apenas de aluno com necessidades educacionais, sejam elas físicas, cognitivas ou comportamentais, mas também daquele aluno que talvez não precise de um atendimento educacional especializado formalizado através de diagnósticos e laudos de especialistas, mas talvez por problemas sociais no meio em que está inserido. A professora relata que o método simples e único para isso é aproximar a teoria da realidade do aluno, utilizando os saberes que o aluno já sabe e através disso desenvolver o processo cognitivo.

Trabalhar a realidade do aluno em sala de aula, para que ele tenha discernimento e poder de analisar sua realidade de uma maneira crítica-, e a socialização do educando para que tenha uma participação organizada na democratização da sociedade (SAVIANI, 1983)

Basta apenas a mudança de postura dos docentes “ transmissores de conhecimento”, para que consigam enxergar e ajudar a progressão no processo de ensino-aprendizagem deste aluno.

Neste momento de meu processo de ensino aprendizagem, em pleno terceiro ano de graduação em que achava que já tinha experimentado todas as experiências possíveis que a graduação poderia me proporcionar, vem o estágio supervisionado IV.

Em meu último estágio experienciei e vivenciei um processo coletivo, integrando nós licenciandos do Curso de Licenciatura em Ciências e estudantes de uma turma do 9º ano do ensino fundamental no período noturno do Colégio Estadual Gabriel de Lara, onde a maioria dos alunos possui menos de dezessete anos de idade e pouco conhecimento das consequências causadas pela disposição incorreta dos resíduos sólidos. Seguindo as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de Ciências do Estado do Paraná o projeto aborda os conteúdos estruturantes: Energia e Biodiversidade.

Como os demais estágios, com a realidade educacional da rede básica de ensino, o paradigma educacional tradicional, percebi que o sistema continua o mesmo ao qual me formei no ensino médio, ainda engessado, mecanizado com aulas expositivas em que o conteúdo é lido para os alunos, e eles são apenas receptores, que ouve as explicações do professor detentor do conhecimento. A sala de aula é apenas um ambiente de recepção e sem possibilidade de conversas, fazendo com que o aluno vá a escola e estude somente por obrigação.

Sabendo que a transformação não se dá de uma hora para outra, buscamos utilizar nesta experiência, atrelar nossos conhecimentos prévios sobre uma educação

emancipatória em vivências nesse processo, buscar sempre a autonomia dos alunos, estimulando novas compreensões sobre a realidade, criar um conteúdo programático próprio e usar metodologias desenvolvidas pelos alunos, se baseando na investigação, cujo qual é o objetivo deste projeto, despertar no sujeito um espírito investigativo, estimulando e valorizando sempre a curiosidade, a problematização, o questionamento, a dúvida e a incerteza, visto que a dúvida e o erro são partes integrantes do processo e podem impulsionar o pensamento.

Acreditamos que a educação emancipadora é uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, e não um manual técnico. Vemos pouco disto, salas de aulas libertadoras. Uma das grandes possibilidades de isto estar acontecendo possa ser o programa de formação de professores que sempre tão engessados no sistema tradicional e as escolas e instituições que o programa frequenta não estimula a investigação e a experimentação.

“Se os estudantes veem e ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica.” (FREIRE & SHOR, 2011 p.46)

O professor ao optar por uma metodologia necessita entender o mundo que o aluno vive e seu contexto, assim em que paradigma quer atuar e buscar dentro dele a realização enquanto docente. Ser professor nos dias atuais depende da opção de paradigma que escolhe, no qual pode possibilitar um ensino que contemple o aluno como um todo, que entenda a sociedade e suas reais necessidades, que permita a formação de seres humanos críticos, trabalhando com uma educação que adote valores e que seja acima de tudo um ato de amor.

Nesse processo foram estruturadas metodologias que trouxeram experiências na qual jamais me via realizando, tanto quanto “Andreéli” ou “Professora Andreéli”, pois a experiência docente, creio eu, que não é pegar as ‘manhas’ da profissão, saber controlar os alunos, jamais quero ser assim. Ao contrário disso, me peguei várias vezes me aproximando dos alunos para entender o porquê de tal comportamento.

Agora explico. Não sou de me achegar a ninguém, de ter amizades, de confidencializar algo a alguém. Fui criada meio que na defensiva, acanhada, naquele extinto de desconfiar de tudo e de todos, de não interagir com as pessoas, ser aquela pessoa quieta que por

mais que se magoe, guarda tudinho para ela. E somente dentro deste processo no estágio supervisionado IV, pude me indagar e perceber, como quero ser professora, ensinar, se mal consigo ter um contato com meus colegas, os professores e agora, meus alunos? Não precisei buscar respostas, quando dei por mim estava perguntando para um de nossos alunos, se estava tudo bem, se gostaria de conversar. Ao meu espanto, criei um vínculo com eles, além de experienciar a docência pude perceber que eu “me experienciei” e confesso, gostei disto. Toda esta minha vivência neste processo, em tão pouco tempo, me fez refletir que não haverá necessidade de experienciar novamente, visto a importância da mesma para mim, valerá por toda a vida.

O processo de construção da Horta com os alunos neste projeto, foi algo crucial para o resultado, não somente do meu processo de ensino aprendizagem, mas também do meu coletivo de trabalho. Eu nunca havia tocado em uma terra antes, mexido com plantas, e ao propor a atividade fiquei receosa em contar, mas percebi no coletivo que esta “falta de habilidade” não era só minha, e através dos relatos de todos sentimos que a prática foi feliz.

Nota-se o quanto as relações do coletivo estão interligadas por fatores antes desconhecidos, como as práticas do cotidiano antes não reveladas e que passam a ser contadas durante a prática, durante o processo, ou quando compartilhadas e notadas, durante os encontros, como a fala do próprio Freire “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Mas aí vocês me perguntam, onde está a inclusão neste processo? Como disse anteriormente, a minha busca por entender o processo de inclusão do aluno com TEA, não se limitaria apenas em estágios. Ao mesmo tempo em que estagiava, estava eu, em constante processo de transformação, participando de congressos, conversas informais, pesquisas, livros e participando de momentos de troca de experiência na própria UFPR Litoral, ao qual relatarei a seguir.

4.3 Propor e agir - Inclusão e TEA

Esta ação aqui pretendida, é respaldada pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências (PPC, 2014) tendo em vista que este eixo “*propor e agir*” conforme o PPC, poderá possibilitar a articulação com a Educação Pública Básica e com outras instâncias sociais, trago a seguir minhas ações e processos da temática proposta,

através de dois espaços de aprendizagem. O primeiro espaço sendo uma oficina de ICH sobre a temática, objetivando a conscientização na formação inicial de professores em que estou inserida. O segundo espaço, desta vez voltado para formação continuada, a oferta de um curso de extensão, para professores do ensino fundamental, envolvidos ou não com o aluno do AEE.

O litoral do Paraná compreende sete municípios sendo eles, Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná, e no âmbito da educação do Ensino Fundamental II é regido institucionalmente pelo Núcleo Regional de Educação localizado na cidade de Paranaguá. A idéia surgiu a partir de uma reunião com o NRE, eu e minha mediadora, e alguns agentes da inclusão do setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, para firmar parceria com as equipes que trabalham com a educação especial, afim também de um levantamento de dados sobre os alunos com Transtorno do espectro Autista, matriculados no ensino fundamental no litoral do Paraná. Neste encontro nos foi disponibilizado, uma tabela com a distribuição de alunos em todas as redes de ensino público, ao qual segue a seguinte distribuição:

Gráfico 01. Autistas com laudo na Rede pública de ensino



FONTE: Setor de Educação Especial - Núcleo regional de educação – Paranaguá - Elaborado pela autora

Ao me deparar com tal demanda, logo penso, na real capacitação dos professores destes alunos, pois sempre que falamos sobre a inclusão de alunos com TEA na escola de ensino regular, devemos pensar no professor, pois deve haver um real preparo para receber estes alunos, sem fazer distinção, comparação ou até a exclusão dos mesmos. Sabemos que o papel do professor frente a inclusão é fundamental e contribui de modo efetivo tanto no desenvolvimento quanto na aprendizagem, porém nem sempre é valorizado ou incentivado a investir em sua formação.

É necessário que o professor saiba todas as características e dificuldades que há dentro do espectro, assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz:

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

Entendo que para a eficácia nesse processo de ensino aprendizagem, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para promover em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem.

Pelo que tenho observado na realidade educacional, a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo. Não são todos os cursos de licenciatura que possuem em seu currículo, um semestre inteiro, uma disciplina/módulo voltado à inclusão e diversidade, como acontece no curso de Licenciatura em Ciência na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Com base nisto, minha primeira ação é trabalhar com os aspectos teóricos e a conscientização da temática, na formação inicial de professores, através de uma oficina na Interação Cultural e Humanística - ICH, intitulada por Cine Inclusão.

4.3.1 Interação Cultural e Humanística - ICH Cine Inclusão

Conforme (UFPR, 2008) o espaço curricular de Interações Culturais e Humanísticas - ICH consiste num dos pilares do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral,

representando, no mínimo, 20 % da carga horária curricular em todos os cursos. Através de encontros que ocorrem semanalmente, integrando estudantes dos diferentes cursos, o ICH constitui-se num espaço de aprendizagem interdisciplinar. Possibilita a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea. Com esta abertura que o PPP da UFPR Litoral traz, a qual alunos podem propor suas oficinas com a supervisão de um Mediador, ofertei no primeiro semestre do ano letivo de 2018 a oficina intitulada como Cine Inclusão. Tal tema veio por já haver em outros períodos uma ICH que tratava de inclusão, pensei em usar um método atrativo para falar de inclusão, o cinema.

Para Ferreira & Junior:

“podem surgir projetos do interesse suscitado pela película. A projeção de uma película instrutiva constantemente pode estimular ou motivar os alunos para investigação mais profunda dos assuntos apresentados na tela. O professor atento estimulará seus alunos a pensar em possíveis projetos originários da apresentação visual”(Ferreira & Junior,1986, p.104)

A ICH teve como eixo central proporcionar espaço aos filmes que dificilmente encontram espaços em mostras, festivais e cinema, com o intuito de sensibilizar sobre o tema inclusão de pessoas com necessidades especiais, além de levar a uma discussão crítica sobre a atual situação da inclusão no contexto escolar. Se matricularam na ICH, em maioria estudantes de licenciatura, como Educação Física, Ciências, Linguagem e Comunicação, e também bacharelado em Serviço Social, Saúde Coletiva e Administração Pública. Com o público em sua maioria em formação inicial de professores, é visto a real importância do preparar o futuro docente (profissional) para desenvolver e transformar o ambiente escolar, oferecendo as melhores condições possíveis de aprendizagem e de participação para toda a diversidade de alunos. E a partir dos relatos destes matriculados, é visto que ainda há falta de informação sobre a temática, e que por ser um assunto delicado, muitos dos professores destes futuros docentes, não se instrumentalizam para que ele possa fundamentar e estruturar sua prática de forma inclusiva. Segundo Vitaliano (2010, p. 05) “[...] para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também estar bem formado”.

Poker (2003, p. 44) afirma ainda que “[...] em muitos casos, os professores recém-formados saem da faculdade com ideias equivocadas e simplistas a respeito do

paradigma da inclusão social e educacional, reduzindo o conceito de inclusão ao fato de aceitar alunos deficientes em suas classes”. Para que a inclusão educacional seja efetivada e consolidada como prática pedagógica, os professores devem se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos sobre o como agir e sistematizar a prática educativa, e para isso inicialmente precisam conhecer as deficiências e entendê-las não apenas como um desafio, mas sim como um dos aspectos a serem aprimorados para a humanização.

Com isso, a estrutura deste ICH, disponibilizou em 12 (doze) encontros, nas quartas-feiras no período da noturno. Os filmes foram escolhidos coletivamente, na medida de que cada participante apresentava a necessidade e curiosidade sobre o assunto. Nos relatos dos participantes da oficina, apareceram necessidades específicas, por terem algum familiar com alguma necessidades educacional especial, e até mesmo o desejo de conhecer cada deficiência como forma de agregar seus conhecimentos para sua futura prática docente.

Mais uma vez, falamos sobre a formação inicial de professores, pois acredito que o professor seja um elemento chave neste processo inclusivo, pois ele pode ir plantando sua semente a fim de tornar a escola, em uma instituição que trabalhe na equidade, no trabalho coletivo, na solidariedade, interdisciplinaridade, na criatividade e no uso de recursos e estratégias e metodologias diversificadas, o que será benéfico não somente para o aluno alvo do AEE, mas para toda a comunidade escolar.

“[...] a formação de professores de todos os níveis necessita de coerência com a política educacional maior que preconiza a integração/ inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular”.Portelinha e Baseggio (2005, p. 67).

Tabela 01 - Cronograma de filmes assistidos na ICH

ICH	Ação
21/02	Planejamento
28/02	Apresentação e Integração - 1º encontro
07/03	Temple Grandin (TEA)

14/03	Missão especial (TEA)
21/03	Colegas(SD – Down)
28/03	O Primeiro da Classe(Síndrome de Tourette)
04/04	O Holocausto Brasileiro (genocídio)
11/04	Extraordinário (Síndrome de Treacher Collins)
18/04	Nise- O Coração da Loucura
25/04	Meu pé esquerdo (Paralisia Cerebral)
02/05	Palestra Manu Aguiar – A luta de pessoas com deficiência (Participação de estudantes visitante USP- Universidade de São Paulo)
09/05	Teoria de tudo (esclerose lateral amiotrófica - ELA)
16/05	Roda de Conversa e Auto - avaliação do processo vivenciado
23/05	Preparação para o Fich ⁷
30/05	Preparação para o Fich
06/06	FICH - FESTIVAL DAS INTERAÇÕES CULTURAIS E HUMANÍSTICAS

Fonte: a autora

A cada encontro após a exibição dos filmes, o coletivo norteava a discussão, com intuito de instigar o pensamento crítico dos participantes, promovendo a reflexão sobre a inclusão. Este processo permitiu a conscientização crítico-social dos estudantes como forma de percepção e aceitação da singularidade de cada um. Também refletiu - se possíveis formas de promover a inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Constatei neste processo que esta minha iniciativa foi de grande importância e que os participantes perceberam que o cinema pode ser uma boa ferramenta para se enxergar e compreender o outro, seja em sua diferença ou semelhança, “uma vez que os filmes são ferramentas para produção de saberes, conhecimentos e formação de opiniões” (DUARTE, 2002). Mais do que isso, os estudantes se envolveram nas discussões ocorridas ao longo do processo, demonstrando, através do diálogo, que esta ICH conseguiu atingir seu objetivo ao promover novas reflexões sobre diferentes realidades e sobre como torná-las incluídas nos diferentes âmbitos de nossa sociedade. Como exemplificado abaixo alguns relatos:

⁷ FICH - festival das interações culturais e humanísticas, é um momento de socialização de resultados, aprendizagens, vivências e reflexões, sendo um momento privilegiado para expressão dos caminhos que os participantes das Interações Culturais e Humanísticas (ICH) trilharam ao longo do semestre.

Licencianda de Ciências B.G:

“A construção da ICH Cine Inclusão, possibilitou a troca de saberes em um espaço de discussões fluídas e transparente com os demais colegas. Percebi, através dos recortes das realidades representadas nos filmes, os enormes desafios que a escola, os professores, os pais e diversidades instituições enfrentam diariamente e, a carência de políticas governamentais com as questões de acessibilidade e pessoas com deficiência. Nota-se que a temática abordada é ampla e possui particularidades, que os cursos de licenciatura devem sempre estar discutindo. Acredito que o professor deve refletir constantemente suas práticas e sempre buscar especializações e/ou cursos para descobrir novos horizontes. A inclusão é não deixar ninguém de fora, compreender o papel da escola, da família, das comunidades, do governo, para criar ambientes que promovam acessibilidade e condições para a construção e formação das crianças. O espaço da ICH me deixou encantada pela temática e fez eu me despertar para sempre procurar conhecer e compreender as diversas realidades e condições, para que na minha formação eu possibilite promover espaços de diálogo e de escuta com todos”.

Licenciando de Educação Física L.Z:

“Quando eu escolhi o ICH, foi mais pelo nome, dentre os que ainda tinha vaga, foi o que parecia mais interessante. Mas quando eu assisti o primeiro filme eu fui ficando mais sensível ao tema Inclusão, principalmente porque meu curso é licenciatura e vou ter que saber como lidar com crianças especiais. Não que após este ICH eu tenha me tornado expert no assunto, mas o ich me despertou essa preocupação de que pessoas com Necessidades especiais precisam ser respeitadas e entendidas.”

Me senti realizada ao saber que a iniciativa fez sentido para os matriculados, essa era a minha intenção, não foi um grande ato, mas apenas uma sementinha plantada no coração e mente daqueles que serão meus colegas de profissão. Futuros professores! No fim deste processo compreendi que “A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino” (MITTLER, 2003, p. 36). Desse modo, para que a travessia seja mais bela, é preciso que, nas palavras de Drummond⁸, “caminheemos juntos de mãos dadas”.

4.3.2 Curso de extensão - Autismo e Inclusão escolar

Desta vez, esta ação visa promover a capacitação de profissionais já atuantes na rede pública de ensino (formação continuada), com foco no ensino fundamental II. A idéia surgiu

⁸ Poema Mãos Dadas, de Carlos Drummond de Andrade.

após a reunião de parceria com o Núcleo Regional de Educação em Paranaguá, onde foi apontado como grande necessidade a capacitação de profissionais da rede pública de ensino, tanto os que já atuam com alunos com TEA, quanto os professores de área, pedagogos, secretários, enfim, toda a equipe pedagógica.

Foram mais de dois meses em que eu e minha mediadora Ana Maria ficamos planejando como poderia ser implementado, desde a submissão da proposta até a abertura das inscrições. A demanda na área é tão grande que assim que abri as inscrições via formulário eletrônico e enviado ao NRE para divulgação, no mesmo dia tive que encerrar, pois disponibilizamos apenas 20 vagas, vagas estas que fecharam no mesmo dia.

Objetivamos oferecer em consonância com o sistema público de ensino o Curso Autismo e Inclusão escolar, a fim de capacitar profissionais a compreender seus diversos desafios, auxiliando os professores, de modo que eles possam estar preparados para melhor atender seus alunos nas salas regulares de ensino. Naturalmente nem todos os professores possuem as mesmas competências naturais para trabalhar com crianças com TEA, mas talvez, fosse positivo que muitos vivenciassem a experiência apaixonante de uma relação educacional que abala profundamente as idéias vigentes sobre a educação e o desenvolvimento humano. O Curso Autismo e Inclusão escolar foi realizado aos sábados para que os professores pudessem participar sem a preocupação com os horários de trabalho na escola. O público alvo, profissionais de ensino da rede pública estadual, podendo ocupar a função de professor de área, professor de sala de recurso multifuncional, professor de atendimento educacional especializado (PAEE) e pedagogos.

Tabela 2- Perfil dos participantes com foco para formação e experiência na área

Professores	Gênero	Idade	Formação Inicial	Experiência Profissional na área de Educação Especial	Tempo de atuação com alunos TEA (anos)
P1	F	21	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P2	F	45	História	Não	Nunca tive
P3	F	24	Artes	Não	Menos de 1 ano
P4	F	56	Letras	Sim	Entre 1 e 2 anos
P5	F	32	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos
P6	F	54	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos
P7	M	32	Letras	Não	Nunca tive
P8	F	51	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos

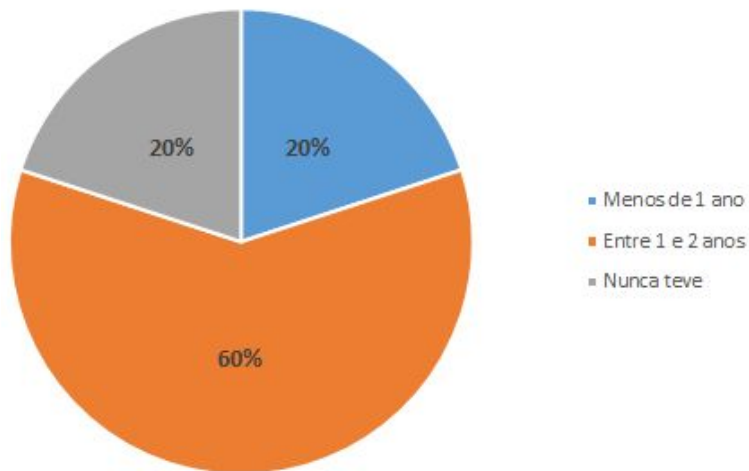
P9	F	28	Pedagogia	Sim	Menos de 1 ano
P10	F	45	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P11	F	40	Pedagogia	Sim	Entre 1 e 2 anos
P12	F	44	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos
P13	F	40	Pedagogia	Não	Nunca tive
P14	F	51	Pedagogia	Sim	Entre 1 e 2 anos
P15	F	30	Letras	Sim	Nunca tive
P16	F	41	Pedagogia	Sim	Entre 1 e 2 anos
P17	M	58	Geografia	Sim	Entre 1 e 2 anos
P18	F	41	Biologia	Não	Entre 1 e 2 anos
P19	F	51	Geografia	Não	Entre 1 e 2 anos
P20	F	40	Nutrição	Não	Entre 1 e 2 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Os professores participantes estão na faixa etária de 21 a 58 anos de idade, em maior número estão os professores graduados em Pedagogia onze (55%), três (15%) em Letras, dois (10%) em geografia, um (5%) em História, um (5%) em Biologia, um(5%) em Artes e um(5%) em nutrição. Dentre os vinte inscritos, há somente sete (35%) que possuem capacitação relacionada a educação especial.

Com relação ao tempo de atuação com alunos com TEA, observa-se que em sua maioria dezesseis (80%) dos inscritos, já realizam o acompanhamento de alunos com TEA, sendo quatro (20%) há menos de 1 ano, e doze (60%) entre 1 e dois anos, e sem nenhuma experiência quatro participantes (20%).

Gráfico 2 : Tempo de atuação do Professor com alunos com TEA



Fonte: a autora

O que mais surpreendente, é saber que destes dezesseis (80%) dos participantes que realizam acompanhamento com alunos com TEA, dez deles não possuem formação na área da educação especial. Com isso, vem à tona a necessidade de formação de professores, em foco este curso de extensão, que por mais básico que seja, dá um norte para estes que atendem às necessidades especiais dos alunos, pois, segundo Pletsch (2005), “a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. Tardif (2002, p.36) afirma que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Tabela 3 - Relação dos participantes **sem formação** e com experiência na área

Professores	Gênero	Idade	Formação Inicial	Experiência Profissional na área de Educação Especial	Tempo de atuação com alunos TEA (anos)
P1	F	21	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P2	F	45	História	Não	Nunca tive
P3	F	24	Artes	Não	Menos de 1 ano
P4	F	56	Letras	Sim	Entre 1 e 2 anos
P5	F	32	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos
P6	F	54	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos
P7	M	32	Letras	Não	Nunca tive
P8	F	51	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos
P9	F	28	Pedagogia	Sim	Menos de 1 ano

P10	F	45	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P11	F	40	Pedagogia	Sim	Entre 1 e 2 anos
P12	F	44	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos
P13	F	40	Pedagogia	Não	Nunca tive
P14	F	51	Pedagogia	Sim	Entre 1 e 2 anos
P15	F	30	Letras	Sim	Nunca tive
P16	F	41	Pedagogia	Sim	Entre 1 e 2 anos
P17	M	58	Geografia	Sim	Entre 1 e 2 anos
P18	F	41	Biologia	Não	Entre 1 e 2 anos
P19	F	51	Geografia	Não	Entre 1 e 2 anos
P20	F	40	Nutrição	Não	Entre 1 e 2 anos

Fonte: a autora

O Conteúdo programático do curso, abrangeu temas básicos do TEA, como definição, histórico do TEA, leis e direitos, adaptação curricular, estratégias de ensino, diagnóstico, marcos do desenvolvimento infantil, além de realizar a troca de experiências sobre a realidade local de cada participante. Em conversa com cada um deles, quando indagados sobre sua formação, muitos ressaltaram a importância de se ter um curso específico na área e alegaram ter recebido uma contribuição enorme neste curso de extensão, lhes dando a oportunidade de trocar informações, experiências, falar das angústias que passam.

5 Considerações Finais

Para que ocorra o exercício da inclusão mudanças são necessárias, não só mudanças físicas no ambiente escolar como também mudanças no interior do ser humano, para que haja a conscientização de todas as pessoas com relação à inclusão. É preciso vencer o preconceito e dar oportunidade para conviver com a diversidade. Quando Mantoan (2006) defende uma escola para TODOS, não explicita como deve ser esta escola, surge então a indagação: qual escola é a escola para todos?

Ao término deste trabalho, acredito que o processo de inclusão deve fazer parte da realidade social brasileira, com a emergente necessidade de criação de inúmeras leis e a

modificação de valores e atitudes no contexto educacional, para que assim, não somente o aluno com TEA, mas todos com alguma necessidade educacional especial obtenham seu espaço na sociedade. A aceitação das diferenças deve acontecer de forma a extinguir comportamentos discriminatórios e excludentes.

Levanto aqui alguns apontamentos realizados no processo em que vivi, estes que causam um déficit no processo de inclusão dos alunos com TEA, sendo uma grande lacuna no relacionamento da família do aluno com TEA e os profissionais que atendem o mesmo na escola; Desconhecimento por parte destes profissionais sobre as leis que regem e defendem uma eficaz inclusão; Para muitos deles somente o cognitivo importa, sabemos que o processo escolar não se limita exclusivamente aos avanços cognitivos e em que o tempo escolar é valorizado e entendido como uma etapa da vida do aluno que auxilia a formação de sua personalidade como um todo; É perceptível a ausência de um planejamento participativo, entre professor de sala comum e professor AEE; E o que mais me deixou boquiaberta, é saber que enquanto há a incessante luta pela inclusão do aluno com TEA no ensino regular, ainda existem professores que acham que o melhor lugar para eles é em uma escola especial. Agora me diga, isso é inclusão? Para um momento e pense! Qual a sua opinião a respeito disto?

Profissionais da educação devem estar engajados em conhecer as necessidades educacionais especiais e aprimorar-se em fazer com que o aluno alvo do AEE, supere suas próprias limitações e obstáculos, não somente no campo educacional, mas sim para que se torne um indivíduo em plena capacidade no exercício de sua autonomia na sociedade em que está inserido.

Sabemos que mudar a forma de pensar e agir, diferente daquela para a qual sempre fomos educados é algo que leva tempo, e para “des-afirmar” essa questão sempre digo que conhecimento é poder, utilizar parte do seu tempo para educar alguém sobre o autismo. Não necessitamos apenas de defensores, necessitamos de educadores engajados. Existem vários caminhos a que tenho que percorrer ainda sobre o tema inclusão, mas este processo se constitui em um deles, por ora. Espera-se que o presente estudo seja fonte de inspiração para outros educadores dedicados e ávidos pelo tema da educação especial assim como eu, que estou começando agora, ou por outros educadores que terão a oportunidade e o privilégio de terem algum aluno com Transtorno do Espectro Autista, assim como eu, que fui transformada quando encontrei em meu estágio, o L. 6º

ano. Eu não sabia lidar com alunos autistas até conhecê-lo, após ele, não me vejo em outro caminho a não ser o caminho da inclusão.

6 Referências

_____. Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação básica. Brasília: MEC/ SEESP, 2008

AMARAL, Lígia A. 1997. Histórias da exclusão – e de inclusão? – na escola pública. Educação especial em debate. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 23-34.

BRASIL, DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 set. de 2018.

BRASIL. Lei FEDERAL Nº12764, de 27 de dezembro de 2012 - (Lei Berenice Piana) Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 10 setembro. 2018

BRASIL. LEI FEDERAL Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 set. 2018

BRASIL. LEI FEDERAL Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 – Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>, Acesso em: 29 set. 2018

BRASIL. DECRETO – LEI Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 – Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto /d3298.htm> Acesso em: 29 set. 2018

BRASIL. LEI FEDERAL Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 29 set. 2018

BRASIL, Ministério da Justiça. Decreto N.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala). Brasília, 2001

BRASIL. Senado Federal. Resolução CNE nº02 , de 2001. afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” - Bird. Diário Oficial, Brasília, DF, 21 jun. 2001. Seção 1, p. 2.– Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>- Acesso em: 10 set. 2018

ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

Critérios de diagnóstico DSM-5 . Autism Speaks. Disponível em <<https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria>> Acessado em 17 de setembro de 2018.

COLL, Machesis, A., Palacios. Da linguagem da deficiências às escolas inclusivas. Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais . Porto Alegre: Artmend, 2004

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na

família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DUARTE, Rosália. Cinema e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002;

FERREIRA, Oscar Manuel de Castro; JÚNIOR, Plínio Dias da Silva. Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo:EPU,1986.

FREIRE, Paulo.; SHOR Ira. MEDO E OUSADIA: COTIDIANO DO PROFESSOR. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 34ª ed.,1996.

GADIA, Carlos A.;TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. Jornal de Pediatria.80(2), 2004.

LOPES, A. O. “Aula expositiva: Superando o Tradicional”: in FELTRAN, Antônio Filho. Técnicas de Ensino Por que Não? Campinas- SP: Papyrus; 1991 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MANTOAN, Maria T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006

MAZZOTTA, Marcos J. S.Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982

MELLO, A. M. S. R. Autismo: guia prático. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre-RS: ARTMED, 2003

MOMO, Aline; SILVESTRE, Claudia. O Processamento Sensorial Como Ferramenta para educadores: facilitando o processo de aprendizagem. São Paulo: Menon/ Artevidade, 2007

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

PETERSEN, C. S; WAINER, R. Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. 122f. Dissertação de Mestrado,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. Educação em Revista: formação de profissionais na educação, n. 4, p. 39-50, 2003.

PORTELINHA, A. M. S.; BASEGGIO, D. C. Formação de professores na perspectiva da inclusão. In: PINHEIRO, A.S. et al. (Org.). Educação, currículo, ensino e formação de professores. Francisco Beltrão: Calgan, 2005.v. 1, p. 51-70.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 40. ed. Campinas, SP: Coleção Polêmicas do Nosso Tempo - Autores Associados, 1983.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Tradução por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91. (Temas de educação; 1)

SELAU, B.; HAMMES, L. J. Educação inclusiva e educação para a paz: relações possíveis. São Luiz: EDUFMA, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Projeto Político-Pedagógico. UFPR, Setor Litoral. 2008. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/ppp>>. Acesso em: 18 de outubro. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Ciências. UFPR, Setor Litoral. 2014. Disponível em: <<http://www.licenciaturaemciencias.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/03/PPC-LicCiencias-2014-versao-final-pos-prograd.pdf>>. Acesso em: 18 de outubro 2018.

VITALIANO, C. R. Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Londrina: EdUEL, 2010.