

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

MARIA GERALDA VALENTIM



PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

COMO ADEQUAR O ENSINO RELIGIOSO À APRENDIZAGEM DE
PESSOAS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 10/02/2022.

VITÓRIA-ES

2022

MARIA GERALDA VALENTIM

COMO ADEQUAR O ENSINO RELIGIOSO À APRENDIZAGEM DE
PESSOAS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 10/02/2022.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Verificar nome da linha. Ensino Religioso Escolar.

Prof. Orientador: Dr. José Adriano Filho

VITÓRIA-ES

2022

Valentim, Maria Geralda

Como adequar o ensino religioso à aprendizagem de pessoas Autistas no Ensino Fundamental I / Maria Geralda Valentim. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

vii, 76 f. ; 31 cm.

Orientador: José Adriano Filho

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

Referências bibliográficas: f. 73-76

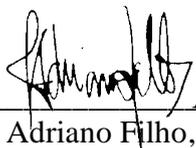
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso. 4. Aprendizagem. 5. Ensino. 6. Pessoas Autistas. - Tese. I. Maria Geralda Valentim II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

MARIA GERALDA FERNANDES VALENTIM

COMO ADEQUAR O ENSINO RELIGIOSO À APRENDIZAGEM DE PESSOAS
AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Data: 10 fev. 2022.



José Adriano Filho, Doutor em Teoria e História Literária, UNIDA (presidente).



Valdir Stephanini, Doutor em Teologia, UNIDA.



Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas, Doutora em Ciências da Religião, CONERES.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo dom da vida e pela sabedoria que me tem concedido.

Ao meu marido pela compreensão e atenção no momento de finalizar o trabalho.

A minha família pelo apoio e carinho em todos os momentos que sempre precisei de ajuda.

A todos os professores que contribuíram para minha formação e colocaram à minha frente as ferramentas necessárias para esclarecimentos.

E, em especial, ao meu orientador, pela dedicação, atenção e disponibilidade, sem as quais não seria possível a realização deste trabalho.



DEDICATÓRIA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 10/02/2022.

Dedico esse trabalho a todos aqueles que sempre me ensinaram que para vencer é preciso lutar.

EPÍGRAFE

“O ser humano gosta e precisa se sentir importante, valorizado, reconhecido. E quando isso acontece, ele se compromete mais com o seu trabalho. As pessoas se motivam e se empenham mais neste clima organizacional. Esta é a chave para o sucesso de uma organização. O funcionário coloca sua criatividade em prática porque sente que vale a pena; entra em projetos porque sabe que existe a possibilidade de ser ouvido.” (F. Pinato Neto, diretor de Recursos Humanos da Terralycos Brasil S.A.).

RESUMO

O objetivo geral do estudo é analisar o papel do professor ao trabalhar com autistas. Diante deste contexto, a justificativa da pesquisa está no fato de mostrar que o diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação, o que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. Até o início do ano de 2013, os manuais em que os profissionais se baseavam para diagnosticar, eram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Há, portanto, a necessidade de se verificar o papel que os professores tem sido realizado em prol do desenvolvimento dos sujeitos com deficiências altistas em sala de aula. A metodologia foi a pesquisa bibliográfica, sobre a interação entre ensino religioso e o papel do professor ao lida com o autista e uma pesquisa de campo junto a 31 professores da Rede Municipal de Vila Velha, ES. As conclusões mostraram que não há metodologias ou técnicas específicas para o ensino do aluno com espectro autista, mas, sim, grandes possibilidades de aprendizagem. Mas o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. A escola necessita se relacionar com a realidade do educando para poder intervir em sua realidade. Ninguém conhece melhor as qualidades de um aluno ou as do seu trabalho do que um bom professor.

Palavras-chave: Professor. Ensino religioso. Escola. Autista.

ABSTRACT

The general objective of the study is to analyze the role of the teacher when working with autistic people. In this context, the justification of the research lies in the fact that it shows that early diagnosis is the first great instrument of education, which makes the teaching role fundamental, since it is at School age, when children's social interaction is intensified, which is possible to perceive with greater clarity behavioral singularities. Until the beginning of 2013, the manuals on which professionals used to diagnose were the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) and the International Classification of Diseases (ICD-10). There is, therefore, the need to verify the role that teachers have been playing in favor of the development of subjects with high disabilities in the classroom. The methodology was the bibliographic research, on the interaction between religious education and the role of the teacher when dealing with the autistic and a field research with 31 teachers from the Municipal Network of Vila Velha, ES. The conclusions showed that there are no specific methodologies or techniques for teaching students with autistic spectrum, but there are great learning opportunities, but rather great learning possibilities. But teaching does not need to be centered on formal functions and on the limits pre-established by the school curriculum. The school needs to relate to the reality of the student in order to intervene in their reality. No one knows the qualities of a student or his work better than a good teacher.

Keywords: Teacher. Religious Education. School. Autistic.

Faculdade Unida de Vitória

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O AUTISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	13
1.1 Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).....	13
1.2 Autismo e sua Classificação pelo DSM-IV-TR	15
1.3 A Inclusão Especial	16
1.4 Educação Inclusiva na Escola: Aspectos Legais	23
2 AUTISMO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	34
2.1 A Intervenção Psicopedagógica	34
2.2 O Pedagogo e a Intervenção Pedagógica na Educação Especial.....	40
2.3 O Papel do Professor ao Trabalhar com Autistas	47
3 CONTEXTO METODOLÓGICO E EDUCACIONAL	50
3.1 Tipo de Pesquisa.....	50
3.1.1 Sujeitos da Pesquisa	52
3.1.2 Coleta de Dados.....	53
3.1.3 Instrumentos de Análise de Dados	53
3.2 Ensino Religioso e Autismos na Escola	53
3.3 Resultado e Discussão	58
3.3.1 UMEF Deputado Mikeil Chequer	58
3.3.2 UMEF Rubem Braga.....	60
3.3.3 Resultado	61
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS	73
ANEXO - INSTRUMENTO APLICADO NA ENTREVISTA.....	77

INTRODUÇÃO

Apesar da preocupação com as questões relativas à pessoa com deficiência, poucas são as medidas que contribuam para diminuir os estigmas e preconceitos que se contrapõem ao debate dos direitos e do atendimento às necessidades da pessoa com deficiência.

Neste cenário, surge o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que é uma síndrome comportamental que possui etiologias diferentes e algumas características como incapacidade de se relacionarem com outras pessoas, distúrbios de linguagem, resistência ao aprendizado e não aceitar mudanças de rotina. Os pré-adolescentes com TEA possuem dificuldades funcionais que comprometem sua interação social¹. Na visão de Cunha, “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”².

O termo autismo foi “empregado pela primeira vez pelo médico psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia”³.

Por sua vez, a disciplina Ensino Religioso volta a ser inserida nos horários normais da escola, sendo de matrícula facultativa para os alunos. O Art. 97 relata que:

Art. 97. O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1. A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos. § 2. O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.⁴

Em 1964, no quarto período republicano, o governo militar através de um golpe armado depôs o presidente constitucional João Goulart, e para implementar o regime autoritário da ditadura foi necessário revogar e alterar dispositivos da legislação sobre a educação⁵.

No contexto do início das discussões para a Constituinte, em 1985, à instalação do FONAPER, em 1995, o Ensino Religioso passa por várias discussões entre professores,

¹ CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão*. Rio de Janeiro: WAK, 2009. p. 19.

² CUNHA, 2009, p. 20.

³ CUNHA, 2009, p. 20.

⁴ SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 66 ed. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 3.

⁵ SAVIANI, 1996, p. 3.

estudiosos, pesquisadores da área, sistemas de ensino, universidades, representantes de diversas tradições religiosas, políticos, enfim, a sociedade civil como um todo atenta para a natureza, permanência ou não e identidade do Ensino Religioso nas escolas brasileiras⁶.

Na Constituição Federal de 1988 - em vigor, através do artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III da Ordem Social, lê-se que: "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental"⁷.

A inclusão desse dispositivo deu-se com uma significativa mobilização nacional resultando na segunda maior emenda, em número de assinaturas, apresentada ao Congresso Constituinte. Em todo o país há grandes esforços pela renovação do conceito de Ensino Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar⁸.

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a LDB 9.394/96, denominada também de "Lei Darcy Ribeiro". Esta lei inseriu o Ensino Religioso no contexto global da educação, preconizando o respeito à diversidade cultural-religiosa do Brasil. Porém, manteve-se o Ensino Religioso como disciplina que não se reverteria em ônus para o Estado, fato este que provocou protestos e mudanças posteriores:

Art. 33 § 3º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de educação básica, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96⁹).

Finalmente, no dia 22 de julho de 1997, foi promulgada a Lei 9.475 que alterou o artigo 33 da LDB 9394/96 retirando o termo "sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos" e dando outros dispositivos:

Art. 33 O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1 - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º. - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL Lei 9.475 [22 de julho de 1997, que da

⁶ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8 ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006, p. 3.

⁷ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2006, p. 18.

⁸ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2006, p. 18.

⁹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 37.

nova redação ao art. 3º da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.¹⁰

A escolha deste tema deu-se em virtude relevância que o assunto vem assumindo nas últimas décadas, diante deste contexto, delimitou-se como problema de investigação a seguinte questão: como adequar o Ensino Religioso as formas de aprendizagem de pessoas autistas no Município de Vila Velha?

Como objetivo geral pretende-se analisar a adequação do Ensino Religioso às diversas maneiras de aprendizagem que envolvem as pessoas autistas no Município de Vila Velha. Entre os objetivos específicos destacam-se: apresentar a educação inclusiva; caracterizar o termo autismo; descrever o psicopedagogo e seu papel; e por fim, identificar a importância da intervenção psicopedagógica.

É importante dizer que a primeira descrição dessa síndrome foi apresentada por Leo Kanner, em 1943, com base em onze casos de crianças que ele acompanhava e que possuíam algumas características em comum: incapacidade de se relacionarem com outras pessoas; severos distúrbios de linguagem (sendo esta pouco comunicativa) e uma preocupação pelo que é imutável (sameness). Esse conjunto de características foi denominado por ele de autismo infantil precoce¹¹.

Dessa forma, o Capítulo 1 da dissertação aborda o autismo e sua apresentação. Neste ponto, serão analisados pontos chaves do estudo como: os transtornos do espectro do autismo (TEA); o autismo e sua classificação pelo DSM-IV-TR; o papel do professor ao trabalhar com autistas; a intervenção psicopedagógica; e o papel do pedagogo na intervenção pedagógica. O Capítulo 2 trata da educação inclusiva, tendo como destaque uma caracterização da inclusão especial; e uma abordagem conceitual a respeito da educação inclusiva na escola. O Capítulo 3 trata dos aspectos metodológicos, destacando-se: o tipo de pesquisa; os sujeitos da pesquisa; a coleta de dados; e os instrumentos de análise de dados. O estudo trata de apresentar os resultados e a discussão do estudo, enfatizando-se tópicos como: as escolas investigadas; os resultados da pesquisa realizada; como adequar o Ensino Religioso às formas de aprendizagem de pessoas autistas em Vila Velha. O trabalho é finalizado apresentando-se as conclusões a respeito do tema e indicando recomendações de melhorias para o atendimento.

¹⁰ JUNQUEIRA, 2007, p. 45.

¹¹ BRITO, Maria Cláudia. *Estratégias Práticas de Intervenção nos Transtornos do Espectro do Autismo*. E-Book Saber Autismo, 2019. p. 23.

1 O AUTISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A abordagem deste capítulo do autismo no contexto educacional, nesse sentido, Mello descreve o autismo como um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação¹².

O que se observa é que o autismo tornou-se nos últimos tempos uma síndrome que está acometendo vários alunos da rede pública, principalmente no município de Vila Velha.

Conforme Camargo e Bosa, “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”¹³.

Diante deste cenário, o capítulo 1 trata do autismo e sua caracterização. Apresenta pontos importante de investigação como os tópicos a seguir: os transtornos do espectro do autismo (TEA); o autismo e sua classificação pelo DSM-IV-TR; o papel do professor ao trabalhar com autistas; a intervenção psicopedagógica; e por fim, o papel do pedagogo na intervenção pedagógica.

1.1 Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)

Na visão de Cunha, “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”¹⁴.

A pessoa com autismo, ao adquirir experiências no mundo social, pode apresentar comportamentos estereotipados, singulares, pois o ambiente pode gerar estímulos diversos, traduzindo-se em reações que se dá mais pelos impulsos e menos pela razão. É preciso conhecer o aluno porque, assim, é possível estabelecer prioridades.

Por se tratar de um distúrbio grave o autismo acaba sendo visto como uma síndrome que incapacita o pré-adolescente. É comum imaginar que são pessoas psicologicamente incapazes, porém, apresentam dificuldades intelectuais.

¹² MELLO, Ana Maria S. Ros de. *Autismo: guia prático*. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. p. 16.

¹³ BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Rev Bras Psiquiatr.*, v. 28, supl. I, p. 47-53, 2006. p. 16.

¹⁴ CUNHA, 2009, p. 20.

O padrão de comportamento autístico impõe rigidez a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos e brincadeiras. Isto tende a ser uma dificuldade para o ensino. Um mundo repleto de responsabilidade e surpresas pode ser desafiante e confuso, por isso a segurança que sentem com a rotina é importante e, pode ser transformada em uma ferramenta positiva, criando possibilidades de aprendizagem.

Do ponto de vista de pais e educadores o autismo “representa um enorme desafio, principalmente porque a primeira vista é difícil de diagnosticar e avaliar o grau de comprometimento envolvido”¹⁵.

O Autismo requer do professor (a), estudo e dedicação. Para além da condição do autista, estará a sua condição humana e os seus atributos e a sua natureza de aprendente. A observação faz do professor (a) um pesquisador, pois ele poderá registrar o que vê, com a isenção de preconceitos¹⁶.

Certamente, esse caminho, o levará a conhecer o educando, suas qualidades e, também, suas limitações. Todavia, não são as dificuldades que irão possuir maior peso, mas as virtudes e possibilidades sobre as quais virá o trabalho pedagógico. Poderá haver o registro para que os dados não se percam, onde as informações são catalogadas e organizadas para serem analisadas sempre que necessário. Isso fornecerá subsídio para melhor compreensão do educando.

No âmbito regulatório, existe a Diretriz de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Esta diretriz estabelece o cuidado às pessoas com deficiência temporária ou permanente; progressiva; regressiva ou estável; intermitente ou contínua. Serve de atenção para a Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro Autismo foi uma ação conjunta de profissionais, pesquisadores e especialistas, com experiência reconhecida em diversas profissões da saúde e pertencentes a Sociedades Científicas e Profissionais.¹⁷

O objetivo desta diretriz é “oferecer orientações às equipes multiprofissionais para o cuidado à saúde da pessoa com Transtornos do Espectro Autismo (TEA) e sua família, nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência”¹⁸.

Seus gestos, interesses, desejos, sonhos, movimentação em sala, características pessoais e sociais, o que é mais pertinente aprender, a turma, a equipe pedagógica, o espaço de aprendizagem, a família e os diferentes ambientes que frequenta. Tudo isso, pode

¹⁵ MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. p. 13.

¹⁶ MANTOAN, 2003, p. 37.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: MS, 2013. p. 5.

¹⁸ BRASIL, 2013, p. 11.

significar um rico patrimônio de informações. É necessário ressaltar que o comportamento é uma forma de expressão, tendo significados que podem ficar esquecidos.

Esta diretriz é um dos resultados da conjunção de esforços da sociedade civil, do governo brasileiro, um grupo de pesquisadores (as), especialistas e várias entidades, elaboraram o material apresentado, oferecendo orientações relativas ao cuidado à saúde das Pessoas com Transtornos Do Espectro Autismo, no campo da habilitação/reabilitação na Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência¹⁹.

Toda pessoa com suspeita de apresentar um dos TEA deve ser encaminhada para avaliação diagnóstica. O diagnóstico essencialmente clínico e, nesse sentido não deve prescindir do médico especialista (psiquiatra e/ou neurologista), acompanhado de equipe interdisciplinar capacitada para reconhecer clinicamente tais transtornos. A equipe deverá contar com, no mínimo: médico psiquiatra ou neurologista, psicólogo e fonoaudiólogo. Cada profissional, dentro de suas áreas fará sua observação clínica.

1.2 Autismo e sua Classificação pelo DSM-IV-TR

O padrão de comportamento autístico impõe rigidez a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos e brincadeiras. Isto tende a ser uma dificuldade para o ensino. Um mundo repleto de responsabilidade e surpresas pode ser desafiante e confuso, por isso a segurança que sentem com a rotina é importante e, pode ser transformada em uma ferramenta positiva, criando possibilidades de aprendizagem²⁰.

O autismo é classificado pelo DSM-IV-TR (Associação Psiquiátrica Americana²¹ [APA]) como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

As causas do Autismo ainda são desconhecidas, mas existem muitas teorias e a mais aceita é a multifatorial, onde os principais fatores apontados para a causa do autismo são: genéticos, imunológicos (rubéola materna) e neurológicos (encefalites, meningites)²².

¹⁹ BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília: MS, 2013, p. 2.

²⁰ CUNHA, 2009, p. 21.

²¹ APA - Associação Psiquiátrica Americana. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002. p. 1.

²² PIASSA, Ângela Maria. *Metodologia da ação docente: transtornos globais do desenvolvimento – TGD*. In: Apostila ESAP, 2010. p. 17.

A possibilidade de inclusão lamentavelmente ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola. Nesse sentido, crianças com prejuízos e déficits cognitivos acentuados, como psicóticos e autistas, não são consideradas em suas habilidades educativas.

Portanto, o diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação, o que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza.

1.3 A Inclusão Especial

Partindo para os aspectos legais da conceituação da pessoa portadora de deficiência, tem-se como referência o Decreto n.º 914 de 06/09/93 que institui a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. No capítulo I, artigo 3º encontra-se a seguinte definição:

Considera-se pessoa Portadora de Deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gerem incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Esta reflexão torna-se fundamental, tendo em vista que, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população brasileira é portadora de alguma deficiência. Assim, faz-se necessário, então, analisar a classificação dos tipos de deficiência considerados por esse órgão, que são as seguintes:

- deficiência física (tetraplegia, paraplegia, hemiplegia e outras);
- deficiência mental (leve, moderada, severa e profunda) aqui incluídos os que apresentam patologias neuropsiquiátricas;
- deficiência auditiva (total ou parcial);
- deficiência visual (cegueira total e visão reduzida);
- deficiência múltipla (duas ou mais deficiências associadas).²³..

Nesta classificação escapam outras situações consideradas como deficiências, conforme esclarecimento de Araújo:

As deficiências não se restringem apenas aos sentidos (visual, auditivo ou da fala), nem aos membros (locomoção ou movimentação) ou ainda, às faculdades mentais (deficiência mental), mas também, alcançam situações decorrentes das mais variadas

²³ BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Livro 1, Brasília, MEC/SEESP, 1997. p. 3.

causas (fenilcetonúria, esclerose múltipla, talassemia, renais crônicos, dentre outros...²⁴).

As deficiências até o momento enfocadas necessitam ser esclarecidas de maneira mais adequada, visto que estão presentes na sociedade, demandando esforços para a sua compreensão.

Vários são os fatores que determinam a ocorrência de deficiências, dentre elas: a desnutrição materno-infantil, as condições precárias de saneamento básico e habitação, a violência urbana, os acidentes de trânsito e de trabalho, atenção precária à saúde básica e educação elementar, a falta de informação dos profissionais de saúde e da população em geral e as anomalias congênitas.

Excetuando-se as causas genéticas, todas as outras deficiências poderiam ser evitadas se houvesse uma efetiva política de prevenção de deficiências no país. Esta questão aponta para um problema real de exercício de cidadania. A população brasileira, hoje, não tem a chance de optar por uma vida com qualidade. Os serviços de saúde e educação são ineficientes; não se tem qualidade de vida e informação capazes de evitar a ocorrência de deficiências. É dever do Estado, em respeito ao direito da cidadania, promover medidas eficazes no que se refere à prevenção das referidas deficiências.

Entretanto, segundo o relatório da UNICEF²⁵, os recursos destinados à prevenção, são gastos em ações restritas à uma pequena parcela da população e com custos elevados, enquanto poderiam ser utilizados em medidas simples como atenção integral à saúde e à educação, divulgação de informações à família e à comunidade, dentre outras que abrangeriam um maior número de pessoas demandando menos custos.

De acordo com a Política Nacional de Prevenção, esta “não diz respeito apenas à ocorrência da deficiência. Refere-se, também ao impedimento ou à redução de agravamento de condições já estruturadas”²⁶.

É fato que a exclusão está presente no modelo cotidiano social atual e enfatiza que muitas restrições foram sendo impostas às minorias, seja em função da estrutura macroeconômica, seja também nos resquícios colonialistas das nações. Tais posições revelam que a legitimação do que temos atualmente como modelo ideal de sociedade corresponde ao que

²⁴ ARAÚJO, Carlos Alberto David. *A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência*. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, Brasília, 1994. p. 131.

²⁵ UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: 1980, p. 12.

²⁶ BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE: Política Nacional de Prevenção das Deficiências. Brasília, 1992. p. 7.

nos diz Bourdieu²⁷ como sendo referenciais simbólicos do universo econômico das sociedades.

Nessa trajetória, as terminologias pouco foram sendo modificadas, haja vista que as concentrações num modelo médico, psicológico, apesar de evoluídos para a raiz histórica da sociedade, não exigiam tal perspectiva: “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é a condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito das atividades econômicas”²⁸.

A noção da exclusão, dessa maneira é parte cotidiana da sociedade e como tal envolve os grupos sociais de diferentes maneiras. Entender esse processo é também compreender o sentido da implementação das políticas inclusivas sejam elas brasileiras ou decorrentes de movimentos internacionais.

Sawaia²⁹ discorrendo sobre as raízes da exclusão afirma que ela se apropria do universo simbólico e lingüístico em geral, invertendo as ideias inclusivas, abordando as questões de identidade e diferença ligadas ao poder da simbologia, bem como da lógica dialética e da subjetividade sociológica das noções de igualdade. Dessa maneira o processo excludente é vasto, simbólico e pode ser caracterizado como de difícil delimitação. Xiberras³⁰ afirma que foi graças a essa difícil representação, e dada a multiplicidade destes processos, os valores e as representações sociais excluem as pessoas, rejeitando-as para fora dos espaços sociais.

Boa parte do final do século XIX e o século XX foi marcado por muitos processos de transformação social, de cunho emancipatório. Tais processos, conforme Silva³¹, visavam o exercício da cidadania e nesse contexto a educação como direito de todos. Portanto, não é possível falar de inclusão sem percorrer os caminhos históricos da inclusão mundial e muito

²⁷ BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 9.

²⁸ SAWAIA, B. “Introdução: Exclusão ou inclusão perversa?” In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9.

²⁹ SAWAIA, 2002, p. 23.

³⁰ XIBERRAS, M. *As Teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993, p. 45.

³¹ SILVA, Patrícia Ferreira da. *As entrelinhas do processo de implementação das políticas públicas para inclusão: Um estudo comparativo entre escolas*. Dissertação [mestrado]. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2011. p. 21.

menos sem analisar as raízes que geraram as transformações e imposições de direitos educacionais³².

Garantir a educação inclusiva, avançando em direção à educação para todos, é também sem dúvida alguma caminhar para a construção de um novo tipo de sociedade que se preocupe com as transformações escolares, oportunizando situações diferenciadas de aprendizagem para todos os alunos (as). Por isso:

Para a inclusão acontecer, as diferenças entre os alunos devem ser consideradas como recurso positivo e, uma vez que as suas diferenças sejam reconhecidas e capitalizadas, deverão ser oportunizadas situações de aprendizagem para todos os alunos da classe.³³

A inclusão coloca a incorporação dessas crianças pelo ensino regular de outra ótica reconhecendo a existência das mais variadas diferenças perpassando não apenas pelas características das crianças portadoras de necessidades educativas especiais.

A essas ideias intensificam o movimento de *inclusão*, discutido em Salamanca, que tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, e propõe que é a escola que deve se adaptar ao aluno (a). Segundo Mazzota:

Inclusão implica o compromisso que a escola assume de educar cada criança. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Desse modo, para a implementação da inclusão, o modelo que se propõe é inspirado no caleidoscópio, no qual cada peça é importante para garantir a beleza e a riqueza do todo, ou seja, é desejável que na classe regular haja todo tipo de aluno para que o grupo se enriqueça. Para tal, a escola deve ser criativa para buscar soluções. Visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.³⁴

Desenvolver recursos de acessibilidade também pode significar combater esses preconceitos, pois, no momento em que lhe são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com deficiência mais facilmente será tratado como um "diferente-igual"... Ou seja, "diferente" por sua condição de portador de necessidades especiais, mas ao mesmo tempo "igual" por interagir, relacionar-se e competir

³² O estigma se interpõe, atualmente, em todas as relações, como um constructo social que é internalizado pela maioria das pessoas como “coisa anormal”. Assim é possível compreender a teoria acerca do estigma, e nesse sentido sobre os conceitos que permeiam a ótica da exclusão.

³³ SILVA, 2011, p. 27.

³⁴ MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas*. 2 ed. São Paulo. Cortez, 1996. p. 45.

em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe.

É visto como "igual", portanto, na medida em que suas "diferenças" cada vez mais são situadas e se assemelham com as diferenças intrínsecas existentes entre todos os seres humanos. Esse indivíduo poderá, então, dar passos maiores em direção a eliminação das discriminações, como consequência do respeito conquistado com a convivência, aumentando sua autoestima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e pensamentos.

Com muita freqüência a criança portadora de alguma deficiência, física ou mental, por suas próprias limitações motoras e/ou sociais, agravadas por um tratamento paternalista não valorizador de suas potencialidades, cresce com uma restrita interação com o meio e a realidade que a cerca. Muitas vezes, se não for adequadamente estimulada, assume posições de passividade diante da realidade e na solução de seus próprios problemas diários. É condicionada a que outros resolvam os seus problemas e até pensem por ela. Conforme Valente,

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem.³⁵

Se, conforme Piaget, as crianças são construtoras do próprio conhecimento, quando portadoras de deficiência essa construção, portanto, pode ser limitada pela restrita interação delas com o seu ambiente. E é nesta interação que, segundo Papert, através da ação física ou mental do indivíduo, se dão as condições para a construção do conhecimento. Sobre a importância, para o aprendizado, das interações no mundo, enfatiza Papert:

O Construcionismo, minha reconstrução pessoal do Construtivismo, atribui especial importância ao papel das construções no mundo como apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se, deste modo, menos uma doutrina puramente mentalista³⁶.

E quando estas crianças com necessidades educacionais especiais ingressam em um sistema educativo tradicional, em uma escola tradicional, seja especial ou regular, freqüentemente vivenciam interações que reforçam uma postura de passividade diante de sua realidade, de seu meio e são submetidas a um paradigma educacional no qual elas continuam a ser o objeto, e não o sujeito, de seus próprios processos. Paradigma esse que, ao contrário de

³⁵ VALENTE, R.S. *Um estudo descritivo de uma instituição educacional para pessoas portadoras de distúrbios emocionais*. São Carlos: UFSCar/PPGEEs, 1991. p. 1.

³⁶ PAPERT, 1994, p. 128.

educar para a independência, para a autonomia, para a liberdade no pensar e no agir, reforça esquemas de dependência e submissão. São vistas e tratadas como receptoras de informações e não como construtoras de seus próprios conhecimentos. Assim, ao se valorizar a inclusão social está se valorizando a própria criança com necessidades especiais. Como destaca Sasaki:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.³⁷

Exatamente pelas dificuldades e atrasos que estes alunos com necessidades especiais normalmente apresentam em seu desenvolvimento global, *é vital*, com mais ênfase nestes casos, oferecer-lhes um ambiente de aprendizagem que os ajude a abandonar essa postura passiva de receptores de conhecimento.

Nota-se que um ambiente onde sejam valorizadas e estimuladas a sua criatividade e iniciativa, possibilitando uma maior interação com as pessoas e com o meio em que vivem, partindo não de suas limitações e dificuldades, mas da ênfase no potencial de desenvolvimento que cada um trás em si, confiando e apostando nas suas capacidades, aspirações mais profundas e desejos de crescimento e integração na comunidade.

Por outro lado, é sabido que o computador vem se tornando cada vez mais um instrumento importante de nossa cultura, e o ambiente computacional e telemático, um meio de inserção e interação com o mundo, se adequadamente utilizado.

Em se tratando da questão dos desafios e perspectivas da educação inclusiva é importante mencionar o fato de que ao focalizar os alunos (as) que apresentam necessidades educacionais especiais constata-se que o tratamento desigual se legítima pela ausência de iguais condições e oportunidades de acesso, ingresso e permanência no sistema escolar.

Não se pode deixar de mencionar que as grandes linhas estabelecidas pela Constituição foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. Onde pela primeira vez temos um capítulo (capítulo V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais:

- garantia de matrícula para os Portados de Necessidades Educacionais Especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

³⁷ SASSAKI, Romeu Kazume. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 42.

- Criação de apoio especializado, para atender às peculiaridades dos alunos especiais;
- Oferta de educação especial durante a educação infantil;
- Especialização de professores.³⁸

Incluir não é somente delegar à criança um espaço físico em sala de aula, é propor ao indivíduo atividades significativas capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras a seu acesso e participação na aprendizagem. As limitações existem em qualquer indivíduo, o que não significa que não possa ser um indivíduo participativo. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para os indivíduos e oferecer o desenvolvimento da autonomia, através da elaboração de pensamentos e formulação de juízos de valor, de poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Ao discutir as diferenças humanas e ao defender a ideia de que nossas diferenças podem gerar grandes oportunidade de aprendizado e a construção de valores como o respeito mútuo e a justiça social, Stainback afirma:

Tem sido grandes os progressos nas áreas de diversidade e equidade, com melhores oportunidades educacionais e maior disponibilidade de informações necessárias a educadores que ensinam grupos de estudantes com situações educativas e culturais diversas.³⁹

Apesar de tal afirmação a mesma autora, afirma que promover ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades singulares de todo o aluno (a) não é tarefa fácil no âmbito da educação tradicional.

Ao se tratar dos termos “normal” e “anormal”. Segundo Ferreira, o primeiro diz do “que é segundo a norma, habitual, natural...” e o segundo refere-se ao que: não é normal; que está fora da norma ou padrão; (...) diz se do indivíduo cujo desenvolvimento físico, intelectual ou mental é defeituoso; (...) excepcional”⁴⁰. Destaca-se que no contexto escolar, o movimento inclusivo tem-se manifestado em mudanças relativas a ampliação de vagas, ao enfoque dado aos direitos de todas as crianças em receber educação independente de qualquer forma de raça, religião, deficiência física, etc.

Verifica-se que tais mudanças tem promovido uma compreensão ainda mais ampla de nosso semelhante par além dos limites das diferenças de aprendizagem individuais.

A total inclusão de todos os membros da humanidade, de quaisquer raças, religiões, nacionalidades e diferenças socioeconômicas, culturas ou capacidades em ambientes de

³⁸ SASSAKI, 1997, p. 56.

³⁹ STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002. p. 13.

⁴⁰ FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. *Os fazeres na Educação Infantil*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 38.

aprendizagem e na comunidade tem facilitado o desenvolvimento do respeito mútuo, do apoio mútuo, da autorização própria e do aproveitamento dessas diferenças para melhorar nossa sociedade⁴¹.

Apesar disso, a promoção de ambientes educacionais que atendam a todos os alunos (as), não é uma tarefa fácil. Stainback destaca que:

A segregação tem sido praticada há séculos e existem atitudes, leis, políticas e estruturas educacionais arraigadas que atuam contra a inclusão efetiva, em consequência disso o desenvolvimento de programas de preparação de professores no que se referem a sua prática de ensino bem como a efetiva preparação da equipe escolar como um todo desde a construção de um projeto pedagógico que contemple a inclusão, passando pelos currículos, avaliações, livros didáticos e paradidáticos, entre outras questões deverão contar com amplo apoio de toda a sociedade organizada.⁴²

Como em outros avanços relacionados aos alunos (as) com necessidades diversas, restam poucas dúvidas de que educadores (as), pais e membros comunitários continuarão assumindo um papel de liderança na melhoria da educação das crianças e tornar-se-ão agentes fundamentais no que foi descrito como movimento de reforma escolar total.

A inclusão, abrangendo conceitos como respeito mútuo, compreensão, apoio, equidade e autorização, não é uma tendência, um processo ou um conjunto de procedimentos educacionais passageiros a serem implementados, conforme destaca Werner⁴³, ao contrário, “a inclusão é um valor social que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir nosso processo educacional para promovê-la”. Não haverá um conjunto de práticas estáticas, e sim uma interação dinâmica entre os educadores, pais, membros da comunidade e alunos para desenvolver e manter ambientes e oportunidades educacionais.

1.4 Educação Inclusiva na Escola: Aspectos Legais

Partindo para os aspectos legais da conceituação da pessoa com necessidades especiais, tem-se como referência o Decreto nº. 914 de 06/09/93 que institui a Política Nacional para integração da pessoa com necessidades especiais. No capítulo 1, artigo 3º encontra-se a seguinte definição:

⁴¹ SASSAKI, 1997, p. 49.

⁴² STAINBACK; STAINBACK, 1992, p. 41.

⁴³ WERNER, D. *Guia de Deficiência e Reabilitações Simplificada*. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Corde, 1994. p. 46.

Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas; anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gerem incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano.⁴⁴

Retomando a definição do Decreto nº. 914, percebe-se que a pessoa com necessidades especiais é vista como aquela que foge à regra, ao padrão. Pensando nas necessidades básicas, que formam a regra na qual se enquadra o ser humano, ou seja, a necessidade de se comunicar com o grupo, de se locomover, de estudar e trabalhar, enfim, de construir uma vida, esse conceito torna-se incompleto. Uma vez que as pessoas portadoras de deficiência podem ter uma vida plena em sociedade, necessitando, apenas, de elementos que irão dar suporte para o seu convívio social.

O fato é que, apesar da evolução e das transformações ocorridas na sociedade, muitas são as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com necessidades especiais. “Na verdade, a mudança de termos não trará benefícios reais para a situação dessas pessoas”⁴⁵. Assim afirmou um portador de deficiência visual, para quem, “o problema não está apenas no uso do termo adequado e, sim, nas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia”⁴⁶. Entretanto, em função da necessidade de se optar por um termo para ser utilizado neste trabalho, foi feita uma reflexão e concluiu-se que a expressão mais adequada é pessoa portadora de deficiência. Uma vez que, “esta caracteriza que a deficiência está na pessoa, mas não é a pessoa. A abordagem que reduz a pessoa à sua deficiência gera e reforça o preconceito”⁴⁷.

Mediante as inúmeras denominações usualmente utilizadas para identificar ou qualificar a pessoa com necessidades especiais, sem que elas deixem as suas marcas, como: estigma, desrespeito, restrição, etc., torna-se necessário à busca de uma conceituação que contemple as diferentes tipificações. Portanto, essa terminologia apesar de bastante ampla, permite que o indivíduo com necessidades especiais também seja considerado como uma pessoa que porta direitos de cidadania. Além disso, a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que ela gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos (as), não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a

⁴⁴ BRASIL, Ministério da Justiça I Corde. Escola Para Todos. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Corde, 1994, p. 2

⁴⁵ AJUR, Carlos Cardoso Costa. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 1997, p. 17.

⁴⁶ AJUR, Carlos Cardoso Costa. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 1997, p. 23.

⁴⁷ BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE: Prevenção de Deficiências: Proposta Metodológica. Brasília, 1994. p. 2.

desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos (as) numa escola inclusiva⁴⁸.

A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana⁴⁹. Por isso, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas.

Com a escola inclusiva, os alunos, *todos* os alunos (as), estão na escola para *aprender, participando*. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (a), não é uma parte do todo, faz parte do todo⁵⁰.

O que se observa é que numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores (as) e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos⁵¹.

Segundo Jannuzzi⁵² a educação das crianças surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e início do séc. XIX. Essas idéias já estavam presentes em alguns movimentos, como por exemplo, Inconfidência Mineira (1789), a

⁴⁸ SANCHES, Isabel; TEODORO António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), p. 105-114, 2007.

⁴⁹ AINSCOW, Mel & FERREIRA, Windyz. “Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais”. In: D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão*. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, p. 43.

⁵⁰ CORREIA, 2001, p. 78.

⁵¹ SANCHES; TEODORO, 2007, p. 105-114.

⁵² JANNUZZI, Gilberta S. de M. *Educação do deficiente no Brasil*. Campinas: 2004. p. 35.

“Conjuração Baiana” (1798) e a “Revolução Pernambucana” (1817). No final do Império, segundo Carmo,

[...] foram criadas duas escolas para atendimento aos deficientes mentais, uma junto ao Hospital Juliano Moreira, em 1874 em Salvador (BA) e outra na Escola México, em 1887, no Rio de Janeiro. A primeira especializada e a segunda de ensino regular, atendendo também, deficientes físicos e visuais. Ambas sob a dependência administrativa do Estado.⁵³

A partir dos anos “30”, a sociedade civil começa a se organizar em associações de pessoas preocupadas com os problemas do Portador de Deficiência, e a esfera governamental prossegue desencadeando algumas ações visando a peculiaridade desse alunado. Um outro marco importante veio em seguida que foi, a criação da Pestalozzi do Brasil no ano de 1945.

No ano de 1954, verificamos a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcional-APAE, no Rio de Janeiro, e ressaltamos que tanto as APAEs quanto as Pestalozzi são instituições privadas, sem fins lucrativos e destinadas não só a educação, mas ao atendimento, de uma forma geral, das pessoas portadoras de deficiência mental e múltiplas, acompanhada de outras deficiências.

Especificamente na área educacional pública, registramos ações por parte da Educação e Cultura, desde 1958, quando realizou a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais”, posteriormente denominados “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais” (CADEME)⁵⁴.

Porém, observa-se que os princípios que norteariam a educação de excepcionais foram, na verdade, determinados a partir da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que determinou o atendimento daquele segmento social, no que fosse possível, incorporado ao Sistema Regular de Ensino, como oportuna integração à sociedade, reconhecendo ainda, a necessidade de manutenção das escolas especializadas para os casos impossíveis de atendimento na rede educacional⁵⁵.

Essa situação foi enfatizada a partir de 1971 quando da elaboração da Lei nº 5.692, que veio fixar novas diretrizes para o ensino de 1ª e 2ª grau, cujos princípios preconizavam condições favoráveis para o atendimento individualizado, isto é, criava condições para

⁵³ CARMO, Apolônio Abadio do. *Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina*. Brasília: Secretaria do Desporto, 1991. p. 22.

⁵⁴ CARMO, 1991, p. 23.

⁵⁵ CARMO, 1991, p. 23.

atendimento das diferenças individuais do educando, principalmente por meio do artigo que, determinava tratamento especial aos alunos excepcionais.

Ainda de forma cronológica, vamos encontrar no ano de 1972, por decisão Governamental, a Educação Especial eleita como área de ação prioritária conforme cita o I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/ 1974. Em consequência a essa ação, foi criado, em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cuja competência, entre outras, era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial na pré-escola, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo para deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados⁵⁶.

Relembrando as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas “Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das Pessoas com Deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

A Constituição afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se, entre outros, o direito à vida. Esse direito visa a que cada um busque a plenitude do seu existir, participando ativamente na construção da sua vida pessoal, tendo uma existência digna.

Assim, em se tratando da inclusão, nota-se que no meio escolar, ela veio revolucionar o sistema organizacional e as propostas curriculares vigentes⁵⁷.

Carneiro⁵⁸ destaca que “o discurso em torno da integração de portadores de deficiência no ensino regular tem apresentado avanços, mas a prática excludente colabora para que o discurso permaneça assim apenas discurso”.

Palhares e Marine, citando Mendes afirmam:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.⁵⁹

⁵⁶ CARMO, 1991, p. 22.

⁵⁷ MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003, p. 17.

⁵⁸ CARNEIRO, Rogéria. Educação Especial chega aos municípios. In: Sobre a integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular. *Revista Integração*. Ministério da Educação e do desporto/Secretaria de Educação Especial. Ano 7, n. 19, 1997, p. 32.

⁵⁹ PALHARES, Marina Silveira e MARINE, Simone. *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFScar, 2002. p. 61.

Parece interessante assinalar que as instituições escolares tem incorporado essa noção de igualdade e inclusão social, como nas palavras de Drucker:

As instituições sem fins lucrativos existem por causa da missão. Elas existem para fazer uma diferença na sociedade e na vida dos indivíduos. Elas existem por causa da sua missão e isto nunca deve ser esquecido. Teremos de examinar a missão muitas vezes, para determinar se ela precisa ser refocalizada devido a mudanças demográficas, porque devemos abandonar algo que não produz resultados e consome recursos, porque atingimos um objetivo.⁶⁰

O processo de inclusão, também como missão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática de integração, desafia importantes sistemas sociais comuns a efetuarem mudanças fundamentais em seus procedimentos e estruturas. Carneiro relata que:

A integração muito mais do que simples atendimento aos portadores de deficiência representa: o combate à separação, o respeito e a consideração da existência das diferenças humanas. A prática da exclusão é uma grande colaboração à constatação de que a escola, da forma como está, quer padronizar pessoas, em critérios dominantes.⁶¹

O impacto da inclusão educacional tende a anular as antigas frases de eliminação, exclusão, segregação institucional e integração escolar, considerando o papel dos contextos no crescimento dos indivíduos.

No que se refere à fase de exclusão, podemos afirmar que nenhuma atenção educacional foi promovida às pessoas com deficiência, que não recebiam outros serviços. Conforme afirma Sasaki, “a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas, então consideradas possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria”.⁶²

Na fase de segregação institucional, excluídas da sociedade e da família, as pessoas especiais eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tenham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida. Segundo Jonsson:

Foi nesse contexto que emergiu em muitos países em desenvolvimento a ‘educação especial’ para crianças deficientes, administrada por instituições voluntária, em sua maioria religiosas, com consentimento governamental, mas sem nenhum outro tipo de envolvimento por parte do governo.⁶³

⁶⁰ DRUCKER, Peter. *Administração de organizações sem fins lucrativos: princípios e práticas*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1995. p. 33.

⁶¹ CARNEIRO, 1997, p. 33.

⁶² SASSAKI, 1997, p. 17.

⁶³ JONSSON, T. *Educação Inclusiva*. Índia: THPI, 1994, p. 47.

Surgiram também nessa época escolas especiais, assim como centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois a sociedade começou a admitir que pessoas especiais poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional.

Pode-se inferir que as classes especiais dentro de escolas comuns, tenham como objetivos prioritários garantir que as crianças deficientes não interferissem no ensino ou senão absorvessem as energias do professor (a) a tal ponto que o impedissem de instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos (as) e que é estruturado em virtude dessas necessidades. Portanto, observa-se que no plano da educação escolar, seria necessário planejar e implementar programas para diferentes alunos (as) em ambientes da escola regular, o que nem sempre vem ocorrendo, na prática. Dentro dessa perspectiva, uma criança com Autismo, poderá ser perfeitamente incluída nesse ambiente desde que ele seja estimulante e adequado às suas necessidades⁶⁴.

Observa-se, portanto que o conceito de sociedade inclusiva já vem sendo gradativamente implantado em várias partes do mundo, como conseqüência natural do processo de implantação dos princípios gerais de Direito humanos, no mercado de trabalho, no lazer, recreação, esporte, turismo, cultura, religião, artes, família e educação.

Em se tratando da questão dos desafios e perspectivas da educação inclusiva é importante mencionar o fato de que ao focalizar os alunos (as) que apresentam necessidades educacionais especiais constata-se que o tratamento desigual se legitima pela ausência de iguais condições e oportunidades de acesso, ingresso e permanência no sistema escolar.

Em se tratando da questão da inclusão, é importante primeiramente compreender o papel da educação no novo cenário atual. Nesse sentido, Nóvoa afirma que não basta dizer, como se ouve por todo o lado, que é preciso fomentar a “aprendizagem permanente”⁶⁵. É preciso compreender o significado desta expressão e as suas conseqüências para a educação. São muitos os desafios da escola no mundo contemporâneo. Assinala-se apenas três.

Em primeiro lugar, a necessidade de construir um outro “modelo de escola”. Continuamos fechados num modelo de escola inventado no final do século XIX, e que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo: escolas voltadas para dentro dos

⁶⁴ SASSAKI, 1997, p. 18.

⁶⁵ NÓVOA, Antônio. *Entrevista Antonio Nóvoa*. Centro de Referência em Educação. São Paulo para o 25º ISCHE (International Standing Conference for the History of Education). São Paulo, 2003. p. 2.

quatro muros, grades curriculares rígidas, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino, etc.

Defendo, por isso, que é necessário repensar os modos de organização do trabalho escolar, desde a estrutura física das escolas até a estrutura curricular das disciplinas e dos programas, desde as formas de agrupamento e de acompanhamento dos alunos até as modalidades de recrutamento e de contratação dos professores. Temos de reinventar a escola se queremos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI.⁶⁶

Em segundo lugar, a importância de nunca renunciar ao conhecimento e à cultura. Quando se fala de “aprendizagem permanente”, há, por vezes, uma tendência para valorizar certas competências técnicas ou instrumentais em detrimento do conhecimento e da cultura. Fala-se do “aprender a aprender”, das capacidades de atualização e de procura autônoma do saber, das competências informáticas e outras. Tudo isto é verdade e deve ser levado em conta. Mas estas capacidades e competências não existem no “vazio”. Por isso, não nos devemos vergar às modas instrumentais e temos de manter uma grande atenção aos conhecimentos e às culturas que formam as nossas crianças⁶⁷.

Em terceiro lugar, a tentativa de construir um outro “modelo pedagógico”. A pedagogia moderna, tal como se consolidou na transição do século XIX para o século XX, se assentava num conjunto de convicções que, hoje em dia, necessitam de ser revistas⁶⁸.

Por sua vez, abordando a importância da inclusão de Portadores de Deficiência no Ensino Regular, conforme Aragão⁶⁹ percebe-se que mesmo com tantos obstáculos impostos pela sociedade existem condições dos indivíduos com necessidades especiais, desfrutarem do mesmo atendimento e qualidade do ensino dispensado aos alunos ditos normais. Mesmo com alguns obstáculos impostos pela sociedade conservadora, emancipadores surgiram e perceberam a necessidade de estudos e pesquisas no que concerne ao portador de deficiência quanto ao atendimento específico e de adaptação.

Tendo como princípio uma educação igualitária para todos, acreditamos que o profissional deveria estar preparado para atender as necessidades de qualquer pessoa. Essa capacitação geralmente acontece em uma Universidade que oferece em seu currículo, componentes curriculares serviços que preencham essa carência de conhecimento.

⁶⁶ NÓVOA, 2003. p. 2.

⁶⁷ NÓVOA, 2003, p. 2.

⁶⁸ NÓVOA, 2003, p. 3.

⁶⁹ ARAGAO, H. Reeducar Escola, *Educação*, n° 251. vol. 28. Rio de Janeiro: Segmento, 2002, p. 25.

No entanto, são poucos os professores (as) que se preocupam em atender essa população, que continuam a estudar sem qualquer forma de estímulo ou acompanhamento que os ajudam a desenvolver sua capacidade juntamente com os alunos não portadores de deficiência, aumentando cada vez mais os excluídos. Percebe-se que, além de um trabalho transformador, é necessário também uma humanização e sensibilidade por parte do profissional que desencadeará todo um potencial já existente no educando com o progresso emancipatório.

A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos e refletir os valores que queremos ver em nossa sociedade.

De acordo com Sanches e Teodoro⁷⁰ a Educação inclusiva não se faz se não se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente. Célestin Freinet⁷¹ percebeu isso quando começou a trabalhar para uma outra escola, uma escola que queria dar uma resposta adequada aos seus alunos, muitos deles pobres e marginalizados pelo sistema.

É verdade que, em Portugal, a maior parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais está na escola regular e faz parte de uma turma, mas será que eles fazem as aprendizagens sociais e acadêmicas que são capazes de fazer? Apesar da visibilidade crescente dos sucessos das pessoas em situação de deficiência, continua-se a acreditar que eles não poderão ir muito longe, e que estão na escola para passar o tempo, ninguém se preocupando com as constantes entradas e saídas da sala de aula para fazer *outras* aprendizagens⁷².

Quando as pessoas são agrupadas de acordo com suas limitações, rouba-se delas a oportunidade de se tornarem indivíduos. O ambiente onde uma criança com algum tipo de deficiência é colocada é fundamental. Afinal, quanto maior o número de desafios a que ela for submetida, mais se sentirá estimulada a vencer desafios e, portanto, melhor será sua qualidade de vida. Por isso, torna-se necessário distribuí-las pelas escolas como se elas não fossem deficientes.

O fato de uma pessoa ter seu desenvolvimento intelectual e/ou corporal comprometido não é justificativa para excluí-la do ensino regular, e em vez de focalizar a deficiência da

⁷⁰ SANCHES; TEODORO 2007, p. 105-114.

⁷¹ FREINET, Célestin. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. p. 89.

⁷² SANCHES; TEODORO, 2007, p. 106.

pessoa, devemos enfatizar as potencialidades, o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem.

Em vez de procurar, no aluno (a), a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim em vez de pressupor que o aluno deve-se ajustar a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos.

Para que a criança com necessidades especiais participe verdadeiramente de seu grupo, é preciso inseri-la nas atividades de classe regular e referir-se as possibilidades futuras de trabalho:

As classes integradas de hoje serão os lugares de trabalho integrados de amanhã. Para o educador, se os filhos dos atuais presidentes das grandes empresas convivessem com os deficientes desde pequenos, provavelmente lhes dariam oportunidades de trabalho em suas empresas no futuro. Por já terem convivido uns com os outros, teriam aprendido a se respeitar mutuamente. Além do mais, a construção de laços verdadeiros de amizade, indispensáveis a uma vida saudável e mais independente, dependem de oportunidades freqüentes, da proximidade e da interdependência entre as partes.⁷³

Não desmerecendo a dedicação dos (as) profissionais das instituições especializadas, se a questão é inclusão, tais instituições tornam-se ineficazes visto que de forma unilateral vêm a questão tendo como foco a necessidade de adaptação por parte do sujeito com necessidades especiais à sociedade, sem considerar, entretanto, que a sociedade deve também se preparar para este convívio.

Se a educação tem como uma de suas funções a formação social do indivíduo desde a infância, nota-se que os professores (as) de ensino regular ressaltam, entre outros fatores, a dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar "alunos especiais" ou diferentes.

Os professores (as) da educação especial também não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade do alunado, com a complexidade e amplitude dos processos de ensino e aprendizagem. A formação destes profissionais caracteriza-se pela qualificação ou habilitação específicas, obtidas por meio de cursos de pedagogia ou de outras alternativas de formação agenciadas por instituições especializadas.

⁷³ WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 2002. p. 76.

Nestes cursos, estágios ou capacitação profissional, esses especialistas aprendem a lidar com métodos, técnicas, diagnósticos e outras questões centradas na especificidade de uma determinada deficiência, o que delimita suas possibilidades de atuação.

Portanto, além disso, constatamos o receio, a insegurança e a resistência dos pais que preferem manter os filhos em instituições especializadas temerosos de que sejam discriminados e estigmatizados no ensino regular. Muitos deles desistiram por terem ouvido tantas vezes que não havia vaga para o seu filho naquela escola ou que o melhor para ele é uma escola especial. Outros insistem por convicção ou simplesmente por se tratar da única opção no local de moradia da família, pois existem os que estão fora da escola pelas razões aqui apontadas.



2 AUTISMO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A chegada da criança com autismo na escola regular gera grande preocupação tanto por parte da família quanto da escola. Nesse momento a família e os profissionais da educação se questionam sobre a inclusão dessas crianças, pois a escola necessita de adequações. Para as autoras Brande e Zanfêlice, receber alunos com deficiência, mais especificamente com transtornos invasivos do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas⁷⁴.

No entanto, para que o educador (a) consiga fazer essa relação sobre o que e como ensinar o aluno (a) com autismo é necessária formação adequada, caso contrário a metodologia utilizada em sala não servirá para alcançar o objetivo desejado, que é a aprendizagem. Esse é um grande problema encontrado nas escolas, pois os professores não estão preparados para lidar com essas crianças, pela falta de formação⁷⁵.

Santos cita que no currículo dos cursos superiores, as informações sobre autismo são pobres e obsoletas, além disso, a bibliografia é escassa e a maioria dos textos é importada e traduzida, assim como as experiências nesta área. A inclusão das crianças com autismo na escola regular, precisa de atenção de todos os envolvidos⁷⁶.

Diante do exposto, o Capítulo dois tratará do autismo e da intervenção pedagógica, destacando os seguintes tópicos: autismo e a intervenção psicopedagógica; o pedagogo e a intervenção pedagógica na educação especial; e o papel do professor (a) ao trabalhar com autistas.

2.1 A Intervenção Psicopedagógica

Um ponto muito importante é a mediação, que é um processo de intervenção pedagógica na relação do aluno (a) com o conhecimento, possibilitando interação. Mediar é transformar a intenção de ensinar em prática docente, e a de aprender em aprendizagem.

⁷⁴ BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012, p. 44.

⁷⁵ SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. *Autismo: desafios na alfabetização e no convívio escolar*. 2008. 36 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo, 2008. p. 9.

⁷⁶ SANTOS, 2012, p. 9.

Na mediação, o professor (a) utilizará as atividades que permitirão, o melhor desenvolvimento do aluno (a), o que mais se ajustar ao seu perfil, atentando para as qualidades, as dificuldades, as carências e os desafios. Terá caráter avaliativo, pois uma tarefa superada requer uma nova. A mediação é um movimento pedagógico que requer observação e avaliação, onde a prática pedagógica, no ensino do aluno (a), revelará um movimento conjunto dessas três ações.

Lev Vygotsky, conhecido como um teórico multidisciplinar por ser formado em Direito, Literatura e Medicina, abraçando a Psicologia, foi um dos primeiros estudiosos a falar sobre o conceito de mediação⁷⁷. Ele, que abriria as portas, anos mais tarde, para a formação de uma nova profissão, a de mediador escolar.

Para Vygotsky, o contato que o indivíduo tem com o meio e com seus iguais, é sempre mediado por um conhecimento ou experiência, anteriormente assimilada, além da linguagem. Por isso, tem a sua teoria como Sociointeracionismo, pois percebe que a interação do sujeito é mediada por várias relações.

Como é bem sabido e divulgado, Piaget não se preocupou com a questão da aprendizagem. É bem verdade que na década de 50 foram registradas pesquisas na área, no centro de pesquisa que coordenava.

Na intervenção psicopedagógica é necessário descobrir o que o aluno (a) autista gosta de fazer, e a partir daí, traçar estratégias de ensino. Há sempre canais comunicantes que poderão ser conectados para colorir o trabalho pedagógico. O incentivo e o retorno positivo do professor (a), após o término das tarefas, será sempre importante, inclusive estabelecendo atividades em que já haja domínio para a permanência do foco de interesse em toda a experiência escolar⁷⁸. No mesmo contexto, ainda Kiguel, afirma que:

Historicamente a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e Psicologia, a partir das necessidades de atendimentos de crianças com 'distúrbios de aprendizagem', considerada inaptas dentro do sistema educacional convencional. Esses fatores etiológicos utilizados para explicar índices alarmantes do fracasso escolar envolviam quase que exclusivamente fatores individuais como desnutrição, problemas neurológicos, psicológicos, etc.⁷⁹

⁷⁷ ROMERO, Priscila. *O Aluno Autista*. Rio de Janeiro: WAK, 2016. p. 23

⁷⁸ BRITO, Maria Claudia. *Estratégias Práticas de Intervenção nos Transtornos do Espectro do Autismo*. E-Book Saber Autismo, 2019. p. 45.

⁷⁹ KIGUEL, 1991, p. 22.

Talvez a obra que deixe mais transparente as diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento seja *Biologia e Conhecimento*. Em síntese, Piaget afirma que aprendizagem se refere a conteúdos e desenvolvimento, a formas⁸⁰.

Nesse momento, a formação e a preparação do professor (a) torna-se primordial para a identificação de aspectos peculiares no comportamento do aluno (a). Isto poderá fazer toda a diferença, permitindo o quando antes, por meio de uma intervenção precoce, maior independência e qualidade de vida em qualquer grau de autismo⁸¹.

O espaço escolar é o melhor ambiente para uma observação fidedigna. Em toda intervenção, é preciso que o (a) docente esteja consciente das possibilidades educacionais do seu educando (a), mesmo diante de qualquer inadaptação inicial. Para isso, é preciso que se escolham os meios eficazes que tornarão o currículo escolar coerente com as suas necessidades⁸².

As dificuldades dos professores (as), de um modo geral ao lidar com autista são enormes e se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”. Por exemplo, no estudo de Goldberg, Pinheiro e Bosa⁸³ houve a tendência de o professor adotar estratégias que, de certa forma, inibem a expressão dos “sintomas autistas”, “manter o aluno ocupado”). Tal estratégia era utilizada mais como uma tentativa de “dominar” a própria ansiedade do que como uma prática pedagógica, calcada nas necessidades do aluno.

O primeiro ponto e imprescindível é conhecer os aspectos gerais conceituais e entender as características de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, para então, pensar em avaliação e intervenção para o seu aprendiz. O autismo tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte dos educadores (as). O espectro possui diferentes níveis de gravidade e está relacionado com outros sintomas que começam na infância. É certo, porém, que o aluno (a) com autismo não está desprovido da sua condição de aprendiz no espaço escolar. O primeiro passo é entender o que são esses transtornos, como seus portadores se comunicam, se comportam, se sentem, como percebem o mundo ao seu redor, e principalmente, como aprendem⁸⁴.

No entanto, é necessário discriminar a que tipo de aprendizagem o teórico está se referindo. Se é um autor do começo do século, por exemplo, provavelmente se referirá a uma

⁸⁰ PIAGET, Jean. *A Psicologia*. vol. IV, Tradução Maria João Seixas. Lisboa: Bertrand, 1986, p. 82.

⁸¹ BRITO, 2019, p. 23.

⁸² BRITO, 2019, p. 25.

⁸³ GOLDBERG, K.; PINHEIRO, L. R. S.; BOSA, C. A. *A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. Perspectiva* (São Paulo), 107, p. 59-68, 2005.

⁸⁴ BRITO, 2019, p. 23.

aprendizagem baseada grandemente na memória, pois todo o sistema de ensino de então estava baseado nela (a escola nova foi um movimento em que, entre outras coisas, procurou tirar a aprendizagem dos domínios exclusivos da memória). Uma aprendizagem memorística, provavelmente, terá muitas dificuldades, hoje, de ser aceita como produtora de desenvolvimento.

Outros autores também acreditam que aprendizagem produz desenvolvimento, pela simples razão de que se trata de processos idênticos ou muito semelhantes.

No entanto, há os que acreditam que aprendizagem produz desenvolvimento, mas concebem aprendizagem como um processo necessariamente desequilibrante, produto de conflitos cognitivos que o ser cognoscente vivencia e procura resolver, e nesse processo de resolução cria as alternativas e instrumentos intelectuais necessários para atuar na situação em questão.

A teoria de Piaget⁸⁵ é partidária dessa última concepção e é nesse contexto que a aprendizagem se interliga ao desenvolvimento: porque faz com que o sistema cognitivo encontre novas formas de interpretar a realidade enquanto aprende. Nesse contexto, a teoria da equilibração, e os estudos sobre a tomada de consciência (conceituação), sobre a generalização indutiva e construtiva e sobre a formação dos possíveis, de Piaget, fornecem subsídios no mínimo interessantes para quem se interessa por essa interpretação do sistema cognitivo.

Em termos de construtivismo, pode-se seguir o que é destacado por Cunha?

O processo de um diagnóstico psicológico de natureza clínica segue alguns passos para se chegar aos resultados finais. O primeiro deles é o levantamento de perguntas relacionadas com os motivos da consulta e a definição das hipóteses e objetivos do exame. Em seguida, fazem-se o planejamento, seleção e utilização de instrumentos para o exame. Há também a integração de dados, informações e formulação de interferências pela integração dos dados, tendo como ponto de referência as hipóteses iniciais e os objetivos. Encerra-se a avaliação com a comunicação dos dados obtidos e a orientação sobre o caso⁸⁶.

Uma criança aprende, por meio de brincadeiras, com os pais, os colegas e os professores (as) da escola. Faz amizades e adquire habilidades motoras e cognitivas. Simplesmente vivendo, ela aprende. Suas impressões penetram em sua mente, pelos seus sentidos e a formam. Assim, é de fundamental importância saber que ao selecionar e utilizar estratégias para pessoas com autismo, deve-se levar em consideração, que elas apresentam

⁸⁵ PIAGET, 1986, p. 89.

⁸⁶ CUNHA, Marcus Vinicius da. *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 87.

dificuldades e habilidades com graus variáveis em relação ao seu desenvolvimento social, linguístico, cognitivo e motor.

Primeiramente é necessário considerar que o construtivismo forneceu instrumental para se enfrentar o problema das dificuldades, facilitando uma concepção de homem (mulher) que traz consigo uma mudança de atitude frente ao problema.

Visca afirma que as técnicas projetivas psicopedagógicas permitem analisar como a história do sujeito influencia na aprendizagem do sujeito. É uma cena que mostra o mundo interno referente à escolaridade. Diz que, o objetivo a técnica do desenho da Família Educativa é estudar o vínculo de aprendizagem com o dos grupos familiares cada um dos integrantes dele⁸⁷.

O fato de ter demonstrado que o conhecimento não é uma simples aquisição baseada em informar-aprender ao ensinar-aprender, que aprender não implica apenas em ter condições de reconstituir a informação de maneira correta e ter posto em jogo a possibilidade de o homem de construir seus próprios conhecimentos, sendo essa construção um processo com certa duração, pode ter aliviado o fardo da culpa da criança por não aprender ou de se ter dificuldades para aprender⁸⁸.

Os pais levam o filho(a) a um Ensino Religioso com a intenção de resolver uma dificuldade de aprendizagem ligada especificamente a uma área de conhecimento e para atendimento com vistas a esse aspecto específico precisa ser oferecido. Entretanto, esse atendimento deve ter em vista uma problemática maior, ligada a um sistema cognitivo que possui um modo de funcionamento com certos mecanismos bem definidos e hoje bastante estudados. Não levá-los em conta é deixar de lado anos de pesquisa sobre o funcionamento desse sistema⁸⁹.

Também é importante registrar os resultados obtidos durante a intervenção para que seja possível uma ação reflexiva em relação ao trabalho realizado, condição essencial para garantir a qualidade e a competência na intervenção. A intervenção pode se dar ao nível da escola, para reduzir a desadaptação escolar. É preciso procurar entender o processo de produção dos alunos (as), não somente seus resultados finais, para determinar o local e a incidência do erro.

A percepção dos erros é o primeiro passo para uma análise e a definição dos procedimentos que serão utilizados. Quando é o professor (a) que percebe os erros, ele poderá

⁸⁷ VISCA, 2000, p. 34.

⁸⁸ PALHARES, Marina Silveira e MARINE, Simone. *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFScar, 2002. p. 18.

⁸⁹ PALHARES, 2002, p. 78.

reexaminar o conteúdo e sua metodologia. É importante observar a natureza dos erros, se são individuais ou coletivos.

No caso do erro individual, a intervenção deverá ser direcionada para examinar o nível dos conhecimentos básicos e uma avaliação psicológica do aluno (a), mas no caso do erro coletivo, perpassará à revisão do programa e reavaliação do trabalho didático-pedagógico. Ao se realizar a intervenção é necessário respeitar o contexto familiar, mas, se tem que detectar em que grau a família pode estar contribuindo para as dificuldades da criança na vida escolar.

De acordo com Weiss⁹⁰:

A busca da ajuda e o início do atendimento, já é em si, uma intervenção na dinâmica familiar em relação à aprendizagem de vida. No mínimo se processa uma reflexão dos pais, num mergulho ao passado, buscando o início da vida do paciente, o que inclui espontaneamente uma volta à própria vida da família como um todo.

Algumas intervenções como jogos, brincadeiras e dramatizações também podem levar o aluno (a) a refletir sobre o erro e tomar um novo procedimento. Nos jogos uma má jogada pode ser muito bem aproveitada pelo Ensino Religioso. Na correção de um erro se faz a comparação de hipóteses, analisam-se suas consequências dando assim lugar a novas ideias, novos conhecimentos.

Nas intervenções é importante não se propor mudanças muito gerais ou ambiciosas. Pequenas modificações podem levar a outras tendo um efeito mais seguro. Segundo Weiss cita-se a seguir algumas propostas que podem ser consideradas na intervenção:

- Atuar na modificação das expectativas e atitudes dos professores diante do insucesso escolar dos alunos.
- Estimular a formação de equipe de professores para formar um projeto comum, uma escola mais democrática para redução dos problemas de ensino-aprendizagem.
- Considerar o meio social de origem dos alunos como ponto de partida na reelaboração dos conteúdos.
- Estudar as características sócio-culturais e psicológicas das crianças.
- Releitura e reelaboração no desenvolvimento das programações curriculares.
- Avaliação psicopedagógica não padronizada.
- Mediação adequada contribuindo para que o aprendiz consiga refletir sobre sua ação e possa modificá-la.
- É necessário o estabelecimento, como em qualquer situação, de um bom vínculo sem o qual não há condição para o desenvolvimento.⁹¹

Estes e outros itens levam as novas construções, buscando de forma incessantes contribuir no diagnóstico e nas intervenções psicopedagógicas da instituição escolar. Constatou-se que a psicopedagogia, apesar de toda a abrangência e complexidade, caminha a

⁹⁰ WEISS, M^a Lúcia L. *Psicopedagogia Clínica*. Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar - Rio de Janeiro: DP & A, 1997. p. 49.

⁹¹ WEISS, 1997, p. 49.

passos largos para a busca de uma identidade, ações específicas, fundamentos teóricos e aplicabilidade. Apesar de ser um campo novo, tem vários ramos da ciência dando-lhe suporte⁹².

Por fim, percebeu-se que a psicopedagogia surge no Brasil como uma resposta ao grande problema do fracasso escolar e evoluiu de acordo com a natureza do seu objeto e dos seus objetivos. É de bom termo dizer que no início, seu objeto, são os sintomas das dificuldades de aprendizagem - desatenção, desinteresse, lentidão, astenia, etc., e, assim, seu objetivo é remediar esses sintomas. A dificuldade de aprendizagem seria apenas um mau desempenho, um produto a ser tratado. Além disso, a psicologia e a pedagogia são vistas como elementos justapostos e dentro dessa perspectiva, a psicologia é apenas estimuladora, normativa e reguladora da vida intelectual⁹³.

2.2 O Pedagogo e a Intervenção Pedagógica na Educação Especial

A equipe pedagógica, antes de se estudar um caso, deve levar em conta qual o momento de evolução em que se encontra a escola à qual o aluno (a) pertence, como esta vê o aluno (a), quais os temas transversais trabalhados, seu currículo, critérios de avaliação e Projeto Pedagógico a ser seguido.

O pedagogo (a) é um profissional que tem total dedicação à assessoria de instituições escolares com “o intuito de certificar aos profissionais que nela atuam e oferecer condições precisas para se poder atingir uma melhor compreensão da complexidade do processo de ensinar e aprender”⁹⁴.

O trabalho pedagógico deve permitir uma composição de análises correspondentes a cada instituição escolar garantindo a elas uma melhor qualidade de trabalho para os educadores (as) e ainda estimular à desenvoltura de relações interpessoais, a estabilidade de vínculos sócio-afetivos, o emprego de processos de ensino e aprendizagem compatibilizados com as concepções mais atualizadas a respeito dos métodos de trabalho e planejamento por meio de um envolvimento mais dinâmico com a equipe escolar, proporcionando acima de

⁹² ALMEIDA, Mariangela Lima de, MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. *Prática pedagógica inclusiva: A diferença como possibilidade*/ Vitória: GM: 2009. p. 49.

⁹³ FALCÃO, Gérson Marinho. *Psicologia da aprendizagem*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1986. p. 61.

⁹⁴ SANTOS, 2012, p. 49.

tudo uma ampliação no modo de olhar o aluno (a) em torno dos problemas ocorridos em torno de seu processo de aprendizagem⁹⁵.

Cabe aos pedagogos (as), portanto, promover a articulação de idéias transformadoras do contexto educativo atual, as quais Muramoto⁹⁶ chama de “idéias fortes”, “contaminando”, no dizer de Sacristán & Gómez⁹⁷, os professores (as) e demais profissionais do ensino.

O grande foco na educação escolar deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, porque, nem sempre, eles virão de maneira rápida e como se espera. Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do (a) docente. É necessário que ele (a) tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão⁹⁸.

Libâneo esclarece: “O pedagogo, segundo esta proposta, seria considerado um profissional especializado em estudos e ações relacionadas com a ciência pedagógica [...] abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade”⁹⁹.

O Pedagogo (a) atuando na inclusão escolar voltada para o autismo deve fazer com que seja frutífero para o professor (a) aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção pedagógica e como incluir o aluno (a) autista. Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente. Deve-se olhar para ele e transpor as impressões externas das barreiras do ceticismo, pois são elas que mais impedem a inclusão do educando (a)¹⁰⁰.

Conforme ressaltam Sacristán e Gómez:

A constatação do papel ativo dos professores e especialistas (pedagogos) deve nos levar a defender seus campos de participação ativa na configuração e no desenvolvimento dos novos currículos no nível do grupo de classe e dentro das escolas.¹⁰¹

Nesse sentido, o Pedagogo tem papel fundamental junto ao professor (a) a fim de fazer com ele esteja “preparado para atender crianças e/ou adolescentes que apresentam problemas de aprendizagem, com a função de prevenir, diagnosticar e intervir, podendo sua atuação ocorrer em escolas, empresas e clínicas”¹⁰².

⁹⁵ SANTOS, 2012, p. 49.

⁹⁶ MURAMOTO, 1991, p. 81.

⁹⁷ SACRISTÁN & GÓMEZ, 2000, p. 23.

⁹⁸ SANTOS, 2012, p. 45.

⁹⁹ LIBÂNEO, 1998, p. 37.

¹⁰⁰ SANTOS, 2012, p. 34.

¹⁰¹ SACRISTÁN & GÓMEZ, 2000, p. 195.

¹⁰² SASSAKY, 1997, p. 23.

Sabe-se que, quando a escola encaminha um aluno ao pedagogo (a), é porque este apresenta alguma dificuldade e ela conta com a colaboração e apoio desse profissional no sentido de dar uma atenção individualizada a este aluno (a).

Em resumo, o pedagogo (a) tem como finalidade básica ajudar a promover mudanças e, também, colaborar para melhorar as condições, os recursos e o ensino, realizando assim a tarefa preventiva que leva à diminuição dos problemas.

Em se tratando da formação continuada que o Pedagogo (a) oferecerá aos professores (as) que irão trabalhar com a educação especial, Mittler afirma que:

Criar oportunidades para capacitação não significa, necessariamente influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Tais sentimentos são fundamentais e precisam ser levados a sério. Qualquer dúvida ou quaisquer reservas não devem ser consideradas como reacionárias ou simplesmente anuladas. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.¹⁰³

Observa-se, no entanto, que os professores (as) tiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como outra inovação.

O Pedagogo (a) fazer com que ao refletir sobre sua prática pedagógica tanto o professor (a) no ensino regular como de educandos (as) com necessidades educacionais especiais diagnosticarão seu próprio fazer e de seus alunos (as) que Hoffmann denomina de avaliação mediadora ou reflexão avaliadora, pois os alunos (as) mediados pelo fazer ressignificado do professor (a), também reafirmarão sua construção de conhecimentos num processo dinâmico entre um e outro¹⁰⁴.

Mittler relata que:

Alguns professores preferem refletir sozinhos sobre as suas atitudes frente a mudanças e ressentem-se de serem colocados em grupos para compartilhar seus sentimentos a respeito de qualquer assunto. Cada escola tem sua própria abordagem de envolvimento pessoal na promoção de mudanças, mas informação de que dispomos não deixa nenhuma dúvida de que criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação.¹⁰⁵

O que se observa é que a maioria dos professores (as) das escolas regulares apoiam o princípio da inclusão, mas muitos têm dúvidas se isso funcionaria em suas escolas. Nesse

¹⁰³ MITTLER, 2003, p. 184.

¹⁰⁴ HOFFMANN, 1998, p. 67.

¹⁰⁵ MITTLER, 2003, p. 184.

sentido, o Pedagogo (a) deve ser o elo de ligação entre o professor e o aluno (a), a fim de efetivar uma inclusão e aprendizagem significativa para o aluno (a).

Os professores (as) são muito mais positivos sobre a inclusão de crianças com comprometimento sensorial ou físico do que daquelas com dificuldades emocionais e comportamentais ou dificuldades de aprendizagem graves. Assim, o apoio à inclusão, em geral, aumenta, uma vez que os professores (as) tiveram uma experiência direta com ela e, por isso, sentem que o esquema tem o total apoio do diretor (a) da escola e das autoridades locais.

O trabalho pedagógico é permeado por interações e intervenções dos mais diversos segmentos (sociais, políticos, psicológicos). O educador (a), no seu trabalho cotidiano, deve aprender e reaprender a lidar com uma multiplicidade de fatores e situações que acompanham o seu “fazer” diário.

É na busca da competência técnica que o educador (a) deve procurar o respaldo para suas ações, ampliando sua visão de mundo e superando raciocínios simplistas a respeito do fenômeno educativo. Libâneo¹⁰⁶, ao discutir a questão, cita que “as diretrizes de formação de educadores [podem ser descritas] em metas, como, por exemplo, a necessidade de formação continuada, tendo como critérios as práticas pedagógicas reais”.

As percepções e as atitudes dos professores (as) são obviamente fundamentais às suas respostas para novas políticas de inclusão, afetando o modo como as políticas reagem às respostas e como implementam a capacitação. Aqueles que planejam ou oferecem treinamento deverão considerar as atitudes dos professores (as), assim como os diretores (as) e os coordenadores (as) de necessidades especiais implementam mudanças ao nível da escola como um todo.

Quando enfatiza a questão da formação continuada de professores (as) que irão trabalhar com o aluno (a) especial, Mittler destaca o fato de que os professores (as) devem planejar seu ensino a fim de alcançar o progresso quanto à aprendizagem de seus alunos (as) através:

- da identificação de alunos que têm necessidades educacionais especiais, incluindo dificuldades específicas de aprendizagem, alunos muito capazes, alunos que não são fluentes na língua inglesa e sabem onde conseguir ajuda para dar apoio positivo e dirigido à necessidade;
- da familiarização com o Código de Prática na Identificação e Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais.¹⁰⁷

¹⁰⁶ LIBÂNEO, 1998, p. 32.

¹⁰⁷ MITTLER, 2003, p. 190.

O Pedagogo (a) deve enfatizar o fato de que abordar a formação de professores (as) para a escola inclusiva exige antes de mais nada, desvelar o significado do termo inclusão e sua implicação na escola regular. Neste sentido, visando a integração do aluno (a) com necessidades educacionais especiais, estabelece-se a orientação inclusiva, prevendo uma reestruturação das escolas de maneira que passem a responder àquelas necessidades. Portanto, devem ser acomodados os estilos, ritmos de aprendizagem, reconhecendo-se a necessidade das escolas e buscando a qualidade da educação.

Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os (as) estudantes de Pedagogia, orientação positivo frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades.

As habilitações dos cursos de Pedagogia para formação de professores de alunos com deficiência deveriam ser trabalhadas com mais eficiência e os cursos de especialização deveriam realizar um aprofundamento pedagógico deste profissional, de modo que pudesse entender melhor a criança em geral, no seu desenvolvimento. Simplificando, os professores (as) devem dominar cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, especializarem-se no "o quê", no "como" e no "para quê" se ensina e se aprende.

O tratamento pelos Pedagogos (as) questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral dos educadores (as) naria, em grande parte, os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos. A formação única para todos os educadores (as) criaria a tão esperada fusão entre a Educação Especial e a regular, nos sistemas escolares.

O Pedagogo (a) fazer com que a ação do professor (a) no que se refere ao seu planejamento, como a sua atuação efetiva na vivência de sala de aula, é determinada pelo seu jeito de pensar a vida, pela sua visão de mundo, pela leitura que faz da sociedade, da educação, do ensino, do seu papel no trabalho, de si mesmo enquanto cidadão, de seu compromisso com o aluno (a) relação professor/aluno (a) as essas ideias, essas concepções, constituem uma verdadeira teoria pessoal, subjetiva, particular, resultado da história de vida de cada um.

O estudioso Porternos lembra que:

A escola inclusiva não deve ser considerada em termos de alunos deficientes, mas sim, em termos de como é possível desenvolver a prática dos professores enquanto profissionais da educação, num esforço por uma educação de qualidade a todos.¹⁰⁸

Uma das principais transformações que se apresenta hoje é a necessidade de constante atualização para os profissionais e diferentes áreas, o que impõe novos desafios à educação.

É papel do Pedagogo (a) com que essa nova função, exija um professor (a) lizado, que repense suas funções e competências, redimensione sua relação com o saber e com a cultura deste mundo que se apresenta tão complexo. As competências reconhecidas como prioritárias na formação dos professores (as) concepção de Perrenoud¹⁰⁹, são dez: Organizar e estimular situações de aprendizagem; Gerar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da gestão da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar as novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e Gerar sua própria formação contínua.

Se estas competências forem levadas em conta, muitas coisas deverão mudar no sistema educativo atual. Porém, a maior parte delas não está ao alcance dos próprios profissionais do ensino. São aquelas que têm a ver com as decisões legislativas, os investimentos em recursos materiais e humanos, os planos de formação, as condições de trabalho, as condições sociais em geral, etc. Outras estão relacionadas às pessoas envolvidas mais diretamente na prática, ao seu saber, à sua predisposição e à sua atitude.

De acordo com Ferreira:

As tentativas de mudanças pedagógicas têm centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação.¹¹⁰

Mudar essa tradição implica, realmente, dirigir o foco para os múltiplos e diversos locais em que acontece o processo educacional num sentido de aventura a permanente necessidade de descobrir/redescobrir os significados do mundo em que se vive.

Morin afirma que:

É preciso educar para um futuro viável. O pensamento deste autor desvela a face ética do projeto humano de construir alternativas para uma sobrevivência fraterna, onde torna-se desafiador em educação construir, através de processos educativos,

¹⁰⁸ PORTER, 1997, p. 18.

¹⁰⁹ PERRENOUD, 2000, p. 17.

¹¹⁰ FERREIRA, 2003, p. 25.

formas igualitárias, solidárias e plurais de convivência entre os homens. Apresentar essa postura não significa opor-se à visão tradicional, mas fazê-lo de maneira comprometida, como quem deseja realmente construir algo para a constituição do 'sujeito'.¹¹¹

Então, a escola, como uma instituição voltada para a informação e a formação, poderia e deveria ser um espaço que se preocupasse em tornar os alunos (as) humanos. Assim entendida, ela representaria um lugar favorável a que todos (as) procurarem, possam ser bem-vindos (as) colaborar no trabalho realizado.

Cada um deveria fazer parte do seu contexto como um membro valorizado e, por sua vez, alunos(as) ofissionais deveriam apoiar-se mutuamente, uns aos outros, como aprendizes ativos, dinâmicos e recíprocos. Isso porque a educação processa-se e acontece no contato entre seres humanos, de maneira que as potencialidades, facilidades e dificuldades de cada um moldam a extensão e o grau do desenvolvimento humano. Daí a importância de se acreditar nas possibilidades de todas as pessoas, sem distinção; quer no aspecto educacional, no político ou social.

O ser humano, em geral, tende a pensar que a pessoa com necessidades especiais não precisa aprender, não precisa formar-se nem se informar. Mas o professor (a) precisa olhar o aluno (a) com olhos de que este tem capacidade de absorver conhecimentos, de aprender; de que ele é capaz.

É necessário repensar o significado da prática pedagógica, a fim de tentar evitar os erros do passado, quando alunos com NEE eram deixados à margem. É missão da escola garantir a essas crianças, apoio e incentivo para que sejam participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar desse novo tipo de sociedade, porque o valor social da igualdade é consistente e pertinente com a prática do ensino de qualidade para todos.

De acordo com Suplino, “para que o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar a permanência com qualidade”. Dessa forma, é essencial focar nos potenciais de cada aluno (a), é necessário que o educador (a) transmita confiança e segurança para este, para que ele aprenda de forma significativa¹¹².

¹¹¹ MORIN, 2000, p. 23.

¹¹² SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência, 2005. p. 2.

Além disso, “para que haja esse ensino de qualidade é necessário currículo apropriado de modo que promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros”¹¹³.

Portanto, investigar, analisar e realizar novas propostas para uma transformação, constitui uma tarefa importante da qual se ocupa o Ensino Religioso. O ideal é a escola poder contar com este profissional que deve repensar sobre estas questões, com intervenção de contribuir no sentido de prevenir problemas de escolaridade.

2.3 O Papel do Professor ao Trabalhar com Autistas

A primeira descrição dessa síndrome foi apresentada por Leo Kanner, em 1943, com base em onze casos de crianças que ele acompanhava e que possuíam algumas características em comum: incapacidade de se relacionarem com outras pessoas; severos distúrbios de linguagem (sendo esta pouco comunicativa) e uma preocupação pelo que é imutável. Esse conjunto de características foi denominado por ele de autismo infantil precoce¹¹⁴.

O autismo é classificado pelo DSM-IV-TR (Associação Psiquiátrica Americana [APA])¹¹⁵ como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

Somente no Brasil, embora não existam dados epidemiológicos estatísticos, é estimado pela Associação Brasileira de Autismo que aproximadamente 600 mil pessoas apresentam essa síndrome, sem contar aqueles que não se enquadram em sua forma típica¹¹⁶. O autismo pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que cerca de 65 a 90% dos casos estão associados à deficiência mental¹¹⁷.

Essa incidência vem contra a noção estereotipada, derivada das descrições clássicas, de que crianças autistas possuem uma inteligência secreta e superior. Crianças com autismo de alto funcionamento (perfil cognitivo diferenciado em algumas das áreas de testes

¹¹³ BRANDE, ZANFELICE, 2012, p. 44.

¹¹⁴ KANNER, 1943 apud BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.13, n.1 Porto Alegre, p. 446-471, 2000.

¹¹⁵ APA - Associação Psiquiátrica Americana. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 35. Referência já citada. Usar forma abreviada.

¹¹⁶ BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.13, n.1 Porto Alegre, p. 446-471, 2000.

¹¹⁷ GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, Vol. 80. Nº. 2 (supl), p. 583-594, 2004.

padronizados) representam apenas 30% dos casos diagnosticados¹¹⁸. Desse modo, é possível perceber a notável variação na expressão de “sintomas” do autismo. Crianças com funcionamento cognitivo mais baixo geralmente tendem a ser mudas e isoladas.

Conforme afirmam C. Willians e B. Wright¹¹⁹, autores do livro *Convivendo com autismo e Síndrome de Asperger*, todas as crianças com autismo demonstram progressos e muito pode ser feito para ajudar essas crianças e familiares. Seja por meio de terapias, estímulos para desenvolvimento de aptidões sociais, incentivos na linguagem e comunicação.

As causas do Autismo ainda são desconhecidas, mas existem muitas teorias e a mais aceita é a multifatorial, onde os principais fatores apontados para a causa do autismo são: genéticos, imunológicos (rubéola materna) e neurológicos (encefalites, meningites)¹²⁰. A possibilidade de inclusão de crianças deficientes lamentavelmente ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola. Nesse sentido, crianças com prejuízos e déficits cognitivos acentuados, como psicóticos e autistas, não são consideradas em suas habilidades educativas.

Até o início do ano de 2013, os manuais em que os profissionais se baseavam para diagnosticar, eram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Esses manuais, utilizavam os termos Transtorno Global do desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do desenvolvimento (TID), respectivamente.

Atualmente, o DSM-V (2013), descreve tais casos como Transtorno do Espectro do Autismo, não existindo mais subcategorias como Síndrome de Asperger ou Transtorno Autista. De acordo com o referido manual, pessoas com TEA, apresentam deficiências persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos e padrões restritivos, repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação, o que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais.

Por fim, observa-se que no ensino do aluno (a) com espectro autista, não há metodologias ou técnicas específicas. Há sim, grandes possibilidades de aprendizagem. Mas o

¹¹⁸ BOSA; CALLIAS, 2000.

¹¹⁹ WILLIAMS, C., WRUGHT, E. *Convivendo com o autismo e a síndrome de Asperger*. São Paulo: M. Books, 2008. p. 28.

¹²⁰ PIASSA, Ângela Maria. *Metodologia da ação docente: transtornos globais do desenvolvimento – TGD*. Apostila ESAP, 2010. p. 65.

ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. A escola necessita se relacionar com a realidade do educando (a).



3 CONTEXTO METODOLÓGICO E EDUCACIONAL

Abordando o contexto metodológico e educacional é importante dizer que a rotina para crianças autista é fundamental para que consigam se organizar no espaço e tempo e assim consigam aprender. Lopes e Pavelacki ressaltam que além das técnicas que deve-se utilizar em sala, a rotina diária é muito importante na educação do autista, a qual não deve ser alterada, pois qualquer mudança pode refletir no comportamento da criança¹²¹.

Gikovate resalta que para haver realmente uma inclusão escolar da criança com autismo é importante levar em consideração qual a necessidade desta, a partir disso deve-se fazer as adaptações na sala de aula. Dessa forma é importante que o autista se sinta próximo ao professor, que o professor (a) peça para a turma cuidados com barulhos ou sons específicos, muitas vezes irritantes para o autista e que a criança tenha acesso a dicas do que acontecerá no dia-a-dia através de informação visual¹²².

O Capítulo 3 trata dos aspectos metodológicos, destacando-se: o tipo de pesquisa; os sujeitos da pesquisa; a coleta de dados; e os instrumentos de análise de dados.

3.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo optou por utilizar a pesquisa bibliografia e a pesquisa de campo. Em relação à Pesquisa Bibliográfica segundo Lakatos e Marconi, a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros¹²³.

No que diz respeito à pesquisa de campo, envolverá uma pesquisa junto aos professores da disciplina Ensino Religioso e Educação especial das escolas do município de Vila Velha-ES, localizadas na Região I. Pretendeu-se verificar como adequar o Ensino Religioso as formas de aprendizagem de pessoas autistas no Município de Vila Velha.

Figura 1 - Mapa do Município de Vila Velha-ES/Brasil.

¹²¹ LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. *Técnicas utilizadas na educação de autistas*. 2005, p. 3.

¹²² GIKOVATE, Carla Gruber. *Autismo: compreendendo para melhor incluir*. Rio de Janeiro, 2009. p. 15.

¹²³ LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 27.



A Lei nº 4.707, de 10 de Setembro de 2008, dispõe sobre a institucionalização dos bairros nas Regiões Administrativas, os limites, a denominação dos mesmos, os critérios para organização e criação de bairros no perímetro urbano do Município. O prefeito municipal de Vila Velha, Estado do Espírito Santo, faz saber que o Povo, através de seus representantes, aprovou e eu sanciono a seguinte lei¹²⁴:

Art. 1º Ficam estabelecidas as denominações das 5 (cinco) Regiões Administrativas do Município de Vila Velha, conforme se segue:

- I - Região 01 - CENTRO;
- II - Região 02 - GRANDE IBES;
- III - Região 03 - GRANDE ARIBIRI;
- IV - Região 04 - GRANDE COBILÂNDIA;
- V - Região 05 -GRANDE JUCU (VILA VELHA, 2012).

De acordo com o Art. 2º da Lei Municipal, ficam denominados e delimitados os bairros da Região I do Município de Vila Velha que são componentes da área urbana delimitada no Plano Diretor Municipal, conforme relação por Região Administrativa, descrição e mapas, que constitui Anexo integrante desta Lei:

¹²⁴ VILA VELHA, Prefeitura Municipal. *Regiões Municipais*. In: Região I, 2013, p. 1.

Quadro 1 – Bairros do Centro – Vila Velha¹²⁵

I - REGIÃO 01 - CENTRO:
Centro de Vila Velha;
Boa Vista I;
Boa Vista II;
Coqueiral de Itaparica;
Cristóvão Colombo;
Divino Espírito Santo;
Glória;
Ilha dos Ayres;
Itapuã;
Jaburuna;
Jockey de Itaparica;
Olaria;
Praia da Costa;
Praia das Gaivotas;
Praia de Itaparica;
Residencial Itaparica;
Soteco;
Vista da Penha ¹²⁶ .

3.1.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa serão os professores (as) que atuam nas Séries Iniciais com a disciplina Ensino Religioso e Educação Especial em duas escolas municipais localizada na Região I de Vila Velha, no bairro Boa Vista.

UMEF Deputado Mikeil Chequer, Ensino Fundamental I e II, localizada em Boa Vista 1, Vila Velha e UMEF Rubem Braga, Ensino Fundamental I, localizada em Boa Vista 1.

A intenção foi entrevistar 20 professores de Educação Especial e 10 Professores de Ensino Religioso que ministram aulas nas escolas selecionadas posteriormente.

¹²⁵ VILA VELHA (Cidade). Prefeitura Municipal. LEI Nº 4707 DE 10 DE SETEMBRO DE 2008. [Dispõe sobre a institucionalização dos bairros nas regiões administrativas, os limites e a denominação dos mesmos e os critérios para organização e criação de bairros, no perímetro urbano do município]. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2008. [online].

¹²⁶ VILA VELHA, Prefeitura Municipal. *Regiões Municipais*. In: Região I, 2013, p. 1.

3.1.2 Coleta de Dados

A Pesquisa se desenvolveu através de questionários de entrevistas, coletando dados nas instituições de ensino, que farão parte do universo do assunto em questão. Posteriormente, executar-se-á a tabulação e análise dos dados para a efetiva elaboração do relatório final.

A coleta de dados será feita em três etapas: Localização das escolas e professores (as). Serão selecionados de forma aleatória mediante acordo com os que aceitarem conceder entrevistas no interior das escolas. Aplicação de questionários entre professores (as) selecionados. Tabulação e análise dos resultados.

3.1.3 Instrumentos de Análise de Dados

É uma pesquisa estatística baseada em dados coletados de um questionário aplicado aos profissionais de Educação de escolas municipais da Grande Vitória-ES. Esta estatística irá contribuir através de seus resultados gráficos e tabelas para reflexão a respeito de qual de fato é o perfil do professor (a) desta disciplina.

3.2 Ensino Religioso e Aestimos na Escola

As UMEF's "Deputado Mikeil Chequer" e a "Rubem Braga" consideram de fundamental importância definir as concepções que sustentam sua prática pedagógica, em seus aspectos teóricos e metodológicos. Por esta razão, elaborou este documento, que contém Diretrizes Pedagógicas.

Os avanços culturais, produzidos pelos grupos sociais no decorrer de sua evolução, não são assegurados pela simples interação do sujeito com seu ambiente. Por esta razão, cabe à escola exercer função socializadora e epistemológica que possibilite a seus alunos (as) uma participação efetiva como membros ativos e responsáveis na sociedade a que pertencem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, na nova redação do art. 33 (Lei nº 9.475/97) declara que "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo".

O Ensino Religioso nas escolas segue as diretrizes curriculares do município de Vila Velha, assim, não pode ser mantido apenas conceitualmente. Ele é real, tem uma *episteme*

própria e localiza-se ao lado de outros campos de saber, acrescentando à visão sobre a realidade, mais um modo de discuti-la para melhor e de forma mais ampliada, compreendê-la.

No entanto, considerando que o fenômeno religioso se constitui na realidade, enquanto parte do processo cultural das diversas sociedades, ao longo da história da humanidade, é importante que todos aqueles (as) que assumem o trabalho do Ensino Religioso no âmbito da escola, estejam certos (as) de que este saber fundamenta, pela sua permanente existência ao longo da história, a composição do currículo da escola de Ensino Fundamental.

A Escola possui a função de trabalhar com os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados, como também a de criar novos conhecimentos e de colocá-los todos disponíveis à sociedade. O conhecimento religioso é um conhecimento disponível e, por isso, a Escola é ambiente propício a socializá-lo.

A Escola não propõe aos educandos (as) à adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião. Tal conduta fica bem evidenciada porque o Ensino Religioso é uma área de conhecimento centrada na antropologia religiosa e não como ensino de uma ou das Religiões.

O Ensino Religioso, na formação básica do educando (a), com os conteúdos e seus pressupostos didáticos, possibilita aos discentes superarem suas contradições nas respostas isoladas e darem coerência à sua concepção de mundo.

O conhecimento religioso ao mesmo tempo em que valoriza o pluralismo e a diversidade cultural que está latente na sociedade brasileira facilita e subsidia o educando (a) em seu profundo questionamento existencial para que ele encontre as suas respostas bem fundamentadas.

A Escola ao oferecer, em sua formação básica, o conhecimento religioso, contribui para que o educando (a) se torne cidadão reflexivo e crítico, capacitado à superação do eu pessoal, abrindo para alteridade e para responsabilidade na vida social.

As redes de apoio social se relacionam aos vínculos estabelecidos entre as pessoas, sendo constituídas tanto por relações formais, como por informais. As relações formais são os contatos com profissionais, como médicos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, professores e outros. As relações informais são tidas como de maior importância pessoal e afetiva, compostas por vínculos com todos os demais indivíduos

(família, amigos, vizinhos, comunidade) e têm como características marcantes a familiaridade e a proximidade, com envolvimento afetivo¹²⁷.

A qualidade das interações em diferentes contextos sociais comprova o impacto positivo ou negativo das mesmas sobre a saúde física e emocional das pessoas, ou seja, como podem ser consideradas como fatores de riscos e proteção na vida dos indivíduos¹²⁸.

Os fatores de risco são aqueles eventos considerados estressores, e quando presentes, podem aumentar a probabilidade de a pessoa apresentar problemas emocionais, sociais e físicos. Tais eventos são determinados também pela forma de como são percebidos e enfrentados. Os fatores de proteção são as influências que alteram, modificam ou melhoram respostas a determinados riscos de desadaptação, é o que a pessoa possui de bagagem que a ajuda a enfrentar problemas e situações estressoras¹²⁹.

Porém, é importante dizer que fatores de risco e proteção não se apresentam apenas na família. Apesar de a família ser considerada a mais importante rede de apoio social na infância, não é a única que faz parte da vida da criança, pois contextos ecológicos diversos estão presentes e interagem ao longo do ciclo vital¹³⁰.

No contexto de algumas crianças, estes fatores podem influenciar no curso do desenvolvimento, comprometendo questões relacionadas ao aspecto cognitivo, emocional e social. Para Pereira, Santos e Williams, alguns pais, que possuem baixa escolaridade, não reconhecem a escola como uma oportunidade de ascensão social, e acabam não incentivando seus filhos a dedicarem-se aos estudos. Tais aspectos podem ser considerados primordiais em casos de crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, devido ao contexto de vulnerabilidade social no qual está imersa¹³¹.

Os problemas de aprendizagem que podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar surgem em situações diferentes para cada aluno (a), o que requer uma investigação no campo em que eles se manifestam. Qualquer problema de aprendizagem implica amplo trabalho do professor (a) junto à família da criança, para analisar situações

¹²⁷ ROSA, T. E. D. C., & BENÍCIO, M. H. D. A. *As redes sociais e de apoio: o conviver e a sua influência sobre a saúde*. Boletim do Instituto de Saúde, (47), p. 80-83, 2009.

¹²⁸ YUNES, M. A. M., GARCIA, N. M., & ALBUQUERQUE, B. D. M. *Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 20(3), p. 444-453, 2007.

¹²⁹ POLETO, M., & KOLLER, S. H. *Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção*. Estudos de psicologia, 25(3), p. 405-416, 2008.

¹³⁰ BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. p. 23.

¹³¹ PEREIRA, P. C., SANTOS, A. B. D., & WILLIAMS, L. C. D. A. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 25(1), p. 19-28, 2009.

sociais e levantar características, visando descobrir o que está representando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda, acarretando vulnerabilidade social na vida deles.

Vulnerabilidade pode ser conceituada como incapacidade de alterar as condições atuais, que muitas vezes são consideradas precárias, no que tange à alimentação, higiene, educação e saúde. Algumas pessoas vivem em um estado tão grande de vulnerabilidade, que se tornam incapazes de escolher ou até mesmo negar o que lhes é oferecido¹³².

A baixa escolaridade é considerada um aspecto presente em famílias que se encontram em contexto de vulnerabilidade social. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação é fator indispensável ao exercício da cidadania, de modo que sem acesso a informações e a educação, dificilmente essa população vulnerável conseguirá formar pessoas que exerçam seu papel de cidadãos, capazes de se manifestar em prol de seus direitos. Ao se discutir sobre as dificuldades de aprendizagem, deve-se analisar como a escola, a família e a sociedade discriminam a criança, quando esta é rotulada na escola como aluno (a) “problema”¹³³.

Percebe-se que as repetidas experiências de dificuldades de aprendizagem podem fazer com que o aluno (a) passe a perceber-se como menos capaz e menos competente, logo, menos aceito socialmente levando-o a desenvolver um sentimento de desvalorização para consigo mesmo a com suas realizações intelectuais e sociais. Essa percepção sobre si mesmo é uma construção social. Crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais, que vão da pobreza e da exclusão social, à falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura. Ao pensar no processo de inclusão social de alunos (as) com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista o processo de dificuldade de aprendizagem é preciso considerar que a escola faz parte de um contexto social mais amplo, que está permeado de preconceitos e ações segregadoras sobre as pessoas que dela participam. Sendo assim, é necessário pensar na construção de uma sociedade inclusiva, que rompa com o preconceito do que pessoas com dificuldades de aprendizagem são improdutivas socialmente e culturalmente.

¹³² SILVA, O. M. P. D., & PANHOCA, L. *A contribuição da vulnerabilidade na determinação do índice de desenvolvimento humano: estudando o estado de Santa Catarina*. Ciência & Saúde Coletiva, 12, p. 1209-1219, 2007.

¹³³ CARRARA, M. *Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar*. Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016. p. 49.

Assim, segundo Ferreira e Marturano¹³⁴, essas crianças vivem em dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendo maior probabilidade de apresentarem problemas de desempenho escolar e de comportamento. A escola, por ser o local da comunidade onde se encontra uma grande parcela de crianças e adolescentes que convivem durante a maior parte do tempo de suas vidas, é também além da família uma instituição que exerce forte influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Esta instituição, junto com a família, permite a humanização e a educação; permite a construção da autonomia e o sentimento de pertença ao grupo social. Não há qualquer dúvida de que as desigualdades no rendimento escolar se refletem as condições sociais e econômicas, ou melhor, as desigualdades sociais em que vivem os diferentes alunos (as). É obvio que também a localização das escolas, a precariedade dos equipamentos, o nível dos professores (as), entre outros fatores, influi diretamente nesse processo¹³⁵.

Quando professores (as) ou especialistas na área educacional e pedagógica compreendem o que compõe os processos de aprendizagem e seus princípios, são capazes de, na prática, aplicarem tais princípios em situação representativa, podem aprender a lidar com problemas sem gerar tabus e estereótipos, e sem promover situações traumáticas¹³⁶.

Amigos, educadores e familiares que fazem parte do contexto social da criança, devem procurar compreender os fatores associados à dificuldade de aprendizagem, pois quando não sabem lidar com a criança, podem causar problemas muito maiores. Devido a isso, é de suma importância que o psicólogo (a), que trabalha na área escolar, busque informações para aprender como ajudar não só a criança, mas também aos pais e equipe pedagógica¹³⁷.

A partir disso, entende-se a importância das redes de apoio social, principalmente no contexto de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Isso se justifica no fato de que com suporte emocional bem desenvolvido, as crianças são capazes de possuir base consistente e senso de competência, o que promove autoestima satisfatória. A família, em especial os pais, precisam assumir sua parcela de responsabilidade, assim como a escola¹³⁸.

¹³⁴ FERREIRA, M.C.T., & MARTURANO, E.M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), p. 35-44, 2002.

¹³⁵ CARRARA, 2016, p. 49.

¹³⁶ COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática. 1990, p. 78.

¹³⁷ SANTOS, M. D. F., LOVO, N., COELHO, R., FANTUCCI, W.J., & MACHADO, B. *As dificuldades de aprendizagem e o papel do psicólogo escolar na escola*. Londrina: INESUL, 2007. p. 38.

¹³⁸ POLITY, E. *Dificuldade de Aprendizagem e Família: Construindo Novas Narrativas*. São Paulo: Vetor, 2001. p. 67.

3.3 Resultado e Discussão

A seguinte secção destina-se a apresentar os resultados obtidos, bem como discuti-los sob a perspectiva apresentada ao longo desta pesquisa.

3.3.1 UMEF Deputado Mikeil Chequer¹³⁹

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Mikeil Chequer, localizada na Rua José de Alencar s/n, Boa Vista II, na cidade de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo, foi fundada em abril de 1983 na administração do então Prefeito, Dr. Américo Bernardes da Silveira. Seu funcionamento começou em situação precária, porque as dependências utilizadas para abrigar a escola eram as salas de um galpão que serviu de alojamento para operários e de depósito do material destinado à construção do conjunto da COHAB de Boa Vista II, em frente¹⁴⁰.

Seu patrono, Mikeil Chequer, foi escolhido em razão de ser um político de renome da época. A mobília inicial foi conseguida, com sacrifício, por pessoas da comunidade, doadas pelo 38º Batalhão de Infantaria de Vila Velha. A matrícula foi realizada nas residências dos alunos. Algum tempo depois, foi ampliada a escola, com a construção de banheiros, 3 masculino e feminino, sala dos professores, cozinha, sala de direção, secretaria* um hall de recepção e uma sala de aula. Em 1989, foram construídas no terraço paredes laterais, repartições destinadas a uma cozinha, um depósito de merenda, uma sala de despensa e espaços destinados a três salas de aula, além de um espaço para instalação de um refeitório. Entretanto, segundo opiniões de engenheiros em visita à escola, não foi possível concluir essa ampliação, visto que se tratava de uma área de risco, cuja estrutura só poderia, segundo eles, ser aproveitada se houvesse reforço na base¹⁴¹.

Na administração do Prefeito Dr. Jorge Anders, foi feita a construção do muro em tomo da escola, trazendo maior segurança para a comunidade escolar. Atualmente é uma escola de Ensino Fundamental contemplando da Fase I à 8ª série e funciona envolvendo o ensino básico de 09 (nove) anos.

¹³⁹ CHEQUER, Mikeil. *Unidade Municipal de Ensino Fundamental Deputado Mikeil Chequer: Projeto Político-Pedagógico*. Prefeitura Municipal de Vila Velha. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, 2008, p. 2

¹⁴⁰ UMEF Deputado Mikeil Chequer, 2021, p. 3.

¹⁴¹ UMEF Deputado Mikeil Chequer, 2021, p. 3

Em 2003 iniciou-se a última reforma, na administração do Prefeito Max Filho, que consistiu na ampliação do pátio, da secretaria e da cozinha, e da construção da sala da supervisão, da direção, dos oito banheiros, da sala de informática, da biblioteca, da sala de dança/auditório de aproximadamente 140 metros quadrados, da sala de educação física, do refeitório e das escadas e rampas de acesso além do muro em torno da escola, sendo concluída no ano de 2005.

A escola atende 03 (três) turnos (matutino, vespertino e noturno) sendo atendidos, atualmente, 780 alunos, distribuídos nos seguintes horários:

Matutino: da Fase I à 4ª série: 7:00h às 11h:30 m - atendendo 274 alunos. Vespertino: da 5ª à 8ª série: de 13:00h às 17h:30 m - atendendo 366 alunos. Noturno: Ensino Fundamental Regular Semestral: 19:00h às 22h:30 m - atendendo 140 alunos.

A fim de proporcionar um bom funcionamento na Unidade Escolar, foram criadas as Normas de Convivência Escolar conforme documento em ANEXO.

A estrutura do Ensino Fundamental Regular Semestral Noturno da Rede Municipal de Vila Velha, bem como suas normas de funcionamento, foi aprovada pela resolução do Conselho Municipal de Educação nº 02/03 de 07 de Julho de 2003 considerando os termos do parecer nº 01/03 do Conselho Municipal de Educação.

É destinado aos maiores de 14 anos, trabalhadores, “que não lograram conclusão deste nível escolar na idade própria” (Parecer nº 01/03 do CME, 2003). É organizado para oferecer o ensino de 1ª a 8ª série em 4 anos de estudo, correspondentes às séries do Ensino Fundamental, sendo duas séries cursadas por ano, cada uma em um semestre letivo e possui calendário escolar próprio em função da sua especificidade.

Com relação à frequência, o ensino será presencial, significando frequência obrigatória do aluno, conforme previsto em lei, cabendo a escola a responsabilidade sobre o seu controle e apuração. As disciplinas ofertadas correspondem às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia, Matemática, Educação Artística e Espanhol.

A escola esta localizada em um bairro residencial com poucos pontos de comércio e os alunos (as) advêm de famílias de classes diversas, porém predomina a de baixa renda. A maioria das famílias apresenta uma certa desestruturação em sua organização. Muitos alunos (as) recebem cuidados e “educação” dos avós ou de outros familiares, percebidos na forma de como os discentes apresentam seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. A participação da maioria dos pais limita-se ao produto final e não ao processo educativo.

A relação dessa Instituição Escolar com a comunidade é de confiança, refletida pela enorme demanda nas matrículas, pela crença no trabalho desenvolvido e também de, abertura às famílias para participação e esclarecimento de todo o processo educativo.

3.3.2 UMEF Rubem Braga¹⁴²

A UMEF “Rubem Braga” é a instituição de ensino pública mais antiga do bairro Boa Vista I. Situada a Rua Rubem Braga s/n, foi construída no governo de Élcio Álvares no ano de 1979 e funcionava como Jardim de Infância, referencial da modalidade de ensino da época era anexo ao CSU (Centro Social Urbano), hoje, Movimento Comunitário.

Através do decreto 099-R de 10 de maio de 2000, o Jardim de Infância passou a ser escola e a chamar-se Rubem Braga, entretanto com o processo de Municipalização do Ensino a escola passou a ser identificada como Unidade Municipal de Ensino Fundamental, ou seja, UMEF “RUBEM BRAGA”.

A estrutura física da escola é de uma construção de bases antigas, contudo vem passando por reformas para que sejam adaptadas as condições físicas da criança e climáticas com o intuito de proporcionar o bem-estar das crianças.

Preocupando-se com a qualidade da educação que a criança recebe, a UMEF “Rubem Braga” destaca primordialmente a atualização do ensino e faz as devidas adaptações para que a maior beneficiada seja a criança na comunidade escolar.

A renda familiar das famílias da unidade de ensino baseia-se em R\$781,00 a R\$1.300,00, dentre estes que colaboram apenas um em cada família a qual os responsáveis numa média são de apenas mães, pais ou pais e mães juntos, os imóveis em sua maioria são alugados, o nível de escolaridade é médio e 88% possui acesso a internet.

O aluno da UMEF "Rubem Braga", apresenta-se em sua maioria como crianças, pré-adolescentes e adolescentes de classe baixa ou médio-baixa. Tais alunos são filhos de trabalhadores que em sua maioria entendem e vêem a UMEF como uma referência de instituição de ensino confiável para que seus filhos desenvolvam a socialização e o processo ensino-aprendizagem.

Unidade Municipal de Ensino fundamental ‘Rubem Braga’.
Diário Oficial de 05 de maio de 2006.
Processo para o ‘Ato de Criação’ nº 11032/2007.

¹⁴² BRAGA, Rubem. *Unidade Municipal de Ensino Fundamental “Rubem Braga”*. Projeto Político Pedagógico. Vila Velha, 2018, p. 6

Endereço: Rua Rubem Braga/Boa Vista I
 Vila Velha-ES.
 Entidade mantenedora: Prefeitura Municipal de Vila Velha.
 SEMED (Secretaria Municipal de Educação)
 Modalidade de ensino: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 Total de professores regentes: 24
 Total de professores de Educação Especial (colaboradores): 06
 Auxiliares de Serviços Gerais: 03
 Cozinheiras: 02
 Cuidador escolar: 03
 Porteiro: 4 (dois por dia) (diurnos e noturnos em dias alternados)

A proposta pedagógica da escola está fundamentada na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, tal teoria reconhece a criança como sujeito da aprendizagem. A ênfase está na compreensão da relação do sujeito/objeto/meio. Baseia-se também nos fundamentos de Piaget, Libâneo, Luckesi, Hoffmann, na resolução nº 04 de 2010, PCN'S 1997 e CNE/CP 15/2017 que orienta a base nacional comum curricular.

O processo ensino-aprendizagem é longo e espera-se que o professor (a) da Umef "Rubem Braga" primordialmente tenha domínio sobre os conteúdos que serão apresentados aos alunos (as) e entenda que esse processo pode ser lento para uns e mais rápido para outros, este é um requisito essencial para efetivação da aprendizagem. Tanto quanto numa cultura geral, quanto nos conhecimentos específicos ao selecionar os conteúdos prioritários, significativos e atualizados para cada ano escolar das turmas que serão regidas por determinado professor (a).

3.3.3 Resultado

A entrevista envolveu uma análise sobre como adequar o Ensino Religioso às formas de aprendizagem de pessoas autistas no Município de Vila Velha. Foram entrevistados 30 professores (as) da disciplina Ensino Religioso e Educação Especial das escolas, localizadas na Região I. A intenção foi verificar a visão dos professores (as) sobre como adequar o Ensino Religioso as formas de aprendizagem de pessoas autistas no Município de Vila Velha.

Tabela 1. Com qual idade geralmente é possível diagnosticar se a criança possui TEA

Opção	Fi	%
0 - 2 anos	5	16,7
3 – 5 anos	17	56,7
7 – 10 anos	6	20,0

11 – 15 anos	2	6,6
acima de 16 anos	0	0
Total	30	100,0

Quando questionado aos professores na Tabela 1, com qual idade geralmente é possível diagnosticar se a criança possui TEA, 56,7% dos entrevistados afirmaram que entre 3 a 5 anos de idade.

Tabela 2. Tempo de vida de um laudado autista grave

Opção	Fi	%
Em média 50 anos	19	63,3
O tempo de vida da população normal	11	36,7
Pouco, por causa dos medicamentos	0	0
Total	30	100,0

Quanto ao tempo de vida de um laudado autista grave, 63,3% dos entrevistados mencionaram que acreditam durar cerca de 50 anos.

Tabela 3. Como o diretor da escola pode garantir a inclusão de alunos (as) com autismo

Opção	Fi	%
Seguindo a legislação municipal	25	83,3
A escola deve oferecer metodologia de ensino especial	5	16,7
Encaminhando o autista matriculado na escola para a APAE	0	0
Não é obrigação da escola atender aluno autista	0	0
Total	30	100,0

Na Tabela 3, ao serem perguntados como o diretor da escola pode garantir a inclusão de alunos com autismo, 83,3% dos professores mencionaram que ele segue a legislação municipal.

O diretor, através dos vínculos e as relações estabelecidas, bem como os papéis desempenhados, permite o desenvolvimento dos indivíduos autistas, tanto no aspecto social, quanto no emocional, além de possibilitar recursos que promovam a satisfação e saúde mental. Características próprias dos indivíduos (autoestima, orientação social positiva e autonomia), possuir um ambiente familiar composto por laços afetivos que gerem coesão, e ter uma rede de apoio social presente em momentos de crise, são aspectos considerados

determinantes para que se consiga adaptar às diversas situações que ocorrerão ao longo da vida¹⁴³.

Tabela 4. Em relação à escola, quem tem autismo consegue estudar

Opção	Fi	%
Sim tem direito à matrícula na rede regular de ensino	15	50,0
Sim. A Rede Pública municipal oferta atendimento especial para alunos autistas	15	50,0
Não	0	0
É proibido negar a matrícula a uma pessoa com autismo, sob pena de multa	0	0
Total	30	100,0

Ao se perguntar se em relação à escola, quem tem autismo consegue estudar, as respostas foram divididas, sendo que 50% disseram que sim tem direito à matrícula na rede regular de ensino; e outros 50% afirmaram que sim, a Rede Pública municipal oferta atendimento especial para alunos autistas

Tabela 5. Identificação do autismo na sala de aula

Opção	Fi	%
Apresentam dificuldades de interação social e de comunicação	9	30,0
Possuem hipersensibilidade auditiva, visual ou tátil	7	23,3
Capacidade de voltar a atenção somente para um determinado assunto	4	13,3
Laudo médico trazido pela família	10	33,4
Não segue instruções individuais e coletivas	0	0
Não aponta para o que quer	0	0
Não sabe dar “tchau”	0	0
Pode ter dificuldade para se alimentar sozinha	0	0
Total	30	100,0

Na Tabela 5, 33,4% dos entrevistados disseram que identificam o autismo na escola através do Laudo médico trazido pela família. Assim, a família é o elo, a rede de apoio que sustenta o autista na escola.

¹⁴³ JULIANO, M.C.C., & YUNES, M.A.M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente e Sociedade*, XVII (3), p. 135-154, 2014.

Bronfenbrenner aponta estudos que salientam a influência de redes de apoio afetiva na produção de estratégias eficazes em situações de crise. A eficácia da rede se expressa por respostas com significativa redução de sintomas psicopatológicos, tais como depressão e sentimento de desamparo. Na ausência desta rede, pode-se verificar o aumento da vulnerabilidade das pessoas frente a uma situação de risco¹⁴⁴. A necessidade de apoio ao autista pode ser mais relevante em determinadas circunstâncias e períodos específicos da vida, como em situações de doenças crônicas, perdas, traumas, durante as importantes transições ecológicas e na terceira idade. Essas condições podem caracterizar-se como risco dependendo das circunstâncias associadas às percepções e crenças individuais construídas nos diferentes universos culturais aos quais as pessoas e grupos pertencem¹⁴⁵.

Tabela 6. Como o professor pode ajudar na inclusão do autismo em sala de aula

Opção	Fi	%
Criando e mantendo uma rotina	16	53,4
Promovendo uma adaptação ao ambiente	2	6,6
Evitando ruídos altos em sala de aula	0	0
Usando os interesses da criança nas atividades	5	16,7
Não fazendo diferenciações de conteúdo	1	3,3
Dando orientações claras e usando recursos visuais	6	20,0
Promovendo atividades coletivas	0	0
Total	30	100,0

Na Tabela 6, quando perguntado aos professores, como pode ajudar na inclusão do autismo em sala de aula, as respostas mostraram que para 53,4% criando e mantendo uma rotina.

Tabela 7. Melhor forma de ensinar alunos (as) com autismo

Opção	Fi	%
Conectar a leitura à rotina	5	16,7
Apresentar temas de interesse da criança	4	13,3
Procurar elementos que gerem identificação	3	10,0
Ensinar um novo conceito por vez	2	6,6

¹⁴⁴ BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 43.

¹⁴⁵ JULIANO, M.C.C., & YUNES, M.A.M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente e Sociedade*, XVII (3), p. 135-154, 2014.

Estimular diferentes sentidos	16	53,4
Total	30	100,0

Quando perguntados na Tabela 7, qual a melhor forma de ensinar alunos com autismo, a resposta mais evidente para 53,4% foi estimular os diferentes sentidos.

Tabela 8. Métodos recursos e estratégias utilizadas com os alunos (as) com TEA

Opção	Fi	%
Usar apoio visual	7	23,3
Fotografias	8	26,7
Desenhos	6	20,0
Letras e palavras do universo do aluno para se comunicar	9	30,0
Total	30	100,0

Na Tabela 8 ao serem perguntados sobre os métodos, recursos e estratégias utilizadas com os alunos com TEA, a resposta mais enfática dos professores foi letras e palavras do universo do aluno para se comunicar.

Tabela 9. Como trabalhar com autista nas aulas remotas

Opção	Fi	%
É necessário que os momentos de aprendizagem sejam intercalados com momentos de diversão e conversas sobre diversos assuntos	0	0
Através de atividades lúdicas	0	0
Deixando atividades na escola para a família buscar e realizar em casa	30	100,0
Total	30	100,0

A Tabela 9 mostrou que 100% dos professores ao trabalhar com autista nas aulas remotas, optam por deixar atividades na escola para a família buscar e realizar em casa.

Tabela 10. Características do autista na escola

Opção	Fi	%
Tendência ao isolamento	9	30,0
Ausência de movimento antecipatório	0	0
Apresenta dificuldades na comunicação	7	23,3
Alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal	4	13,4

Problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos	10	33,3
Apresentam resistência a mudanças	0	0
Total	30	100,0

Quando perguntados na Tabela 10 sobre quais as características do autista na escola, a resposta mais evidenciada foram os problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, com 33,3% de respostas.

Segundo Bowlby, uma rede de apoio social e afetiva eficiente é fundamental para dar suporte ao autista, e ao mesmo tempo está associada à prevenção de violência e ao fortalecimento de competências, bem como do senso de pertencimento e da maior qualidade dos relacionamentos¹⁴⁶.

Tabela 11. Como incluir alunos (as) com autismo na escola

Opção	Fi	%
Crie uma relação de confiança com o estudante	21	70,0
Faça uso de uma linguagem objetiva, e aposte na comunicação visual	0	0
Tire proveito das habilidades e dos principais interesses do aluno autista	9	30,0
Faça uso dos jogos	0	0
Evite, no geral, atividades muito longas	0	0
Antecipe as novidades	0	0
Total	30	100,0

A Tabela 11 questionou como incluir alunos com autismo na escola, as respostas mostraram que para 70% dos entrevistados de ser através da criação de uma relação de confiança com o aluno (a).

Tal estudo vai ao encontro das dificuldades existentes nas escolas localizadas em bairros onde vivem famílias em condição de vulnerabilidade social, o que leva a crer que crianças autistas que se desenvolvem em um ambiente que não se encontra em vulnerabilidade, não apresentam tantos problemas quanto as que vivem em ambientes conturbados. A falta de acesso a informações associada à desvalorização da educação, aos problemas econômicos e culturais, às drogas e criminalidade, entre tantas outras dificuldades,

¹⁴⁶ BOWLBY, J. *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 39.

pode contribuir para que as famílias de alunos (as) autistas se tornem um fator de risco para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para o desempenho escolar da criança autista¹⁴⁷.

Tabela 12. Como descrever criança autista

Opção	Fi	%
Relacionamento interpessoal afetado	17	56,7
Riso inapropriado	0	0
Não olhar nos olhos	6	20,0
Frieza emocional	5	16,7
Poucas demonstrações de dor	0	0
Gostar de brincar sempre com o mesmo brinquedo ou objeto	2	6,6
Total	30	100,0

A Tabela 12 solicitou que o professor descrevesse a criança autista. 56,7% disseram que eles possuem o relacionamento interpessoal afetado.

Cabe mencionar neste ponto que a autorregulação é a capacidade que o indivíduo possui para autogerir pensamentos, sentimentos e ações planejadas e adaptadas para metas e objetivos pessoais, o que favorece a melhor qualidade de vida, saúde e adaptação¹⁴⁸.

Autorregulação não é uma característica inata do indivíduo, e sim uma habilidade que se adquire ao longo da vida a partir de suas próprias experiências, do ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido e pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo¹⁴⁹.

Em um contexto de aprendizagem, a autorregulação é definida como um exercício no qual o próprio aluno avalia, estrutura e monitora o próprio aprendizado. Relaciona-se com o processo que envolve a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos¹⁵⁰.

Tabela 13. O autismo pode ser genético

Opção	Fi	%
Sim	12	40,0

¹⁴⁷ FERREIRA, MARTURANO, 2002, p. 35-44.

¹⁴⁸ POLETTO, M., & KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de psicologia*, 25(3), p. 405-416, 2008.

¹⁴⁹ ZIMMERMAN, B.J. Da modelagem cognitiva à autorregulação: uma carreira social cognitiva. *Psicólogo educacional*, 48, p. 135-147, 2013.

¹⁵⁰ SCHUNK, D. H. Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3, 4), p. 207-231, 1991.

Geralmente alguém da família também tem a síndrome	4	13,3
Não necessariamente depende de cada caso (situação)	5	16,7
Total	9	30,0
Total	30	100,0

Na Tabela 13 quando questionados se o autismo pode ser genético, foi visto que para 40% dos entrevistados sim.

Tabela 14. Dificuldades de trabalhar com TEA

Opção	Fi	%
Dificuldade em desenvolver atividades específicas de alfabetização	16	53,3
Falta de interesse pelas atividades escolares	4	13,4
Separação da mãe para permanecer em sala de aula	3	10,0
Dificuldade de Autonomia/independência	6	20,0
Morte do pai	1	3,3
Total	30	100,0

A Tabela 14 questionou junto aos professores, quais as dificuldades de trabalhar com TEA. 53,3% afirmaram que tem dificuldade em desenvolver atividades específicas de alfabetização.

Os familiares de crianças autistas necessitam compreender a situação e saber lidar com ela. Três domínios estariam relacionados à forma como as famílias percebem e superam uma adversidade: o sistema de crenças, os padrões de organização e as formas de comunicação familiar. Quando ocorrem conexões positivas, processos de resiliência podem ser acionados, ou seja, fatores de proteção interagem com os eventos de vida possibilitando uma melhor adaptação e, também, acionando processos de autorregulação¹⁵¹.

Tabela 15. Os autistas (as) tem tendência para depressão e ansiedade

Opção	Fi	%
Sim, por causa da exclusão social	19	63,3
Não interfere no emocional	4	13,4
Sim por causa dos efeitos colaterais das medicações	7	23,3
Total	30	100,0

¹⁵¹ WALSH, 2005, p. 53.

Na Tabela 15, aos serem perguntados sobre o fato de os autistas terem tendência para depressão e ansiedade, constatou-se que para 63,3% dos entrevistados, sim, e que isso ocorre devido a exclusão social a que são submetidos.

Para se evitar a depressão e ansiedade, geralmente é no contexto familiar que a criança autista aprende a lidar com eventos estressores e superá-los de forma saudável. Para Walsh, o que distingue uma família de outra não é a ausência de problemas, mas a maneira como ela enfrenta essas dificuldades e a sua competência para resolvê-las. As crises, inclusive, podem estimular o sistema familiar a desenvolver habilidades e recursos¹⁵².

Tabela 16. A maioria dos casos atendidos na escola, são em meninas ou meninos

Opção	Fi	%
Os dois sexos	30	100,0
Mais em meninas	0	0
Menos em meninas	0	0
Não há estudos que comprovam esse caso	0	0
Total	30	100,0

A Tabela 16 questionou se a maioria dos casos atendidos na escola, são em meninas ou meninos. As respostas foram unânimes em dizer que os dois sexos. 100%.

Nesse ponto, é importante frisar que os laços sociais são importantes devido ao suporte que proporcionam em momentos de necessidade, permitindo enfrentamento e superação de momentos de crise. Os seres humanos são “desenhados” para serem sociais e manterem relações que por sua vez também são influenciadas por seus aspectos biológicos. Tais aspectos constitucionais associados aos ambientais podem, portanto, ser protetores e promotores de resiliência¹⁵³.

Tabela 17. É possível reverter o autismo com o direcionamento dos professores (as) na escola

Opção	Fi	%
Sim, se o aluno melhorar ele deixa de ser autista.	0	0
Não, apenas estabilizar o nível do indivíduo.	25	83,3
Não, a escola ajuda no desenvolvimento psicomotor do estudante, dando possibilidades para novas aprendizagens	5	16,7

¹⁵² WALSH, F. *Fortalecendo a resiliência familiar*. São Paulo: Editora Roca, 2005. p. 49.

¹⁵³ YUNES, M. A. M. *Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. Psicologia em Estudo*, 8, p. 75-84, 2003.

Sim, em algumas situações ele deixa de ter o laudo	0	0
Total	30	100,0

Por fim, na Tabela 17 ao se perguntar se é possível reverter o autismo com o direcionamento dos professores na escola, foi visto que para 83,3% dos entrevistados, não, apenas estabilizar o nível do indivíduo.

Esse processo envolve o autoconhecimento, autorreflexão, controle de pensamentos e domínio emocional, além de uma mudança comportamental por parte do discente. O estudante com habilidade de autorregulação, possui comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de se relacionar que favorecem um aprendizado de maior qualidade, ou seja, com maior domínio do conteúdo e rendimento acadêmico¹⁵⁴.

O construto da autorregulação da aprendizagem pode auxiliar na compreensão de diferenças individuais, não só por destacar o papel ativo do aluno, mas porque considera o papel determinante do meio. O aluno autista, como um ser participativo em sua aprendizagem, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, sendo essencial que ao longo da aprendizagem, os discentes assumam efetivamente um papel ativo, com o auxílio de toda a rede de apoio social envolvida em seu contexto¹⁵⁵.

Finalizada a pesquisa e a visão dos professores (as) a respeito do autismo, percebeu-se que de acordo com um estudo realizado por Ferreira e Marturano, crianças com problemas comportamentais são alvos de agressão física por parte dos pais, possuindo um relacionamento familiar conflituoso e distante, além disso, são as que mais recebem suspensão na escola¹⁵⁶.

¹⁵⁴ GANDA, D.R., & BORUCHOVITCH, E. *A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. Psicologia da educação*, 46, p. 71-80, 2018.

¹⁵⁵ SIMÃO, A.M.V., & FRISON, L.M.B. *Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. Cadernos de Educação*, (45), p. 2-20, 2013.

¹⁵⁶ FERREIRA; MARTURANO, 2002, p. 35-44.

CONCLUSÃO

Finalizado o estudo, constatou-se que de acordo com as informações obtidas ao longo do trabalho, pode-se perceber a importância de compreender as dificuldades de aprendizagem e, além disso, buscar entender os fatores que estão envolvidos e que são importantes na vida de crianças que possuem alguma dificuldade.

Um fator importante ao se trabalhar o Ensino Religioso com crianças autistas, é o ambiente no qual a criança está inserida, seja a família, escola, grupo de amigos, pois como foi relatado ao longo do trabalho, compõem a rede de apoio social e podem contribuir em situações difíceis, momentos de crise e na adaptação e superação de problemas.

A família, no contexto de crianças autistas, que apresentam dificuldade de aprendizagem, tem sua importância, pois dependendo de como lidam com a criança, podem contribuir em processos de autorregulação e resiliência. Porém, não somente a família é considerada uma importante rede de apoio social, o ambiente escolar, e principalmente a disciplina Ensino Religioso que trabalha valores e os aspectos afetivos, também estão implicados neste contexto, por ser um ambiente que promove autonomia e sentimento de pertencimento.

É importante observar através do estudo que situações de vulnerabilidade social dos autistas, normalmente estão relacionadas a situações de desequilíbrio no ambiente familiar, bem como ao uso de drogas e baixo poder econômico, maior exposição a violência, e outros. Indivíduos que integram este contexto podem apresentar déficits em seus recursos pessoais, devido a maior exposição aos fatores de risco existentes e, também, à falta de uma rede de apoio social estruturada que funcione como um suporte em situações adversas.

Ao se trabalhar a disciplina Ensino Religioso na escola, são fatores determinantes no processo de construção de aprendizagem de crianças autistas, a metodologia empregada pelos professores (as) e toda a equipe pedagógica, e o investimento voltado aos alunos (as). Esses aspectos demonstram a importância de se ter uma escola preparada para lidar com situações adversas, e que também conte com incentivos e recursos que mantenham a boa estrutura da instituição, com professores e funcionários (as) valorizados e motivados para pensar no aluno (a) e em sua futura formação.

Portanto, considera-se que apesar das condições adversas em que se encontram grande parte das famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, é necessário que haja uma base sólida, embasada no comprometimento com a educação da criança, que necessita plenamente da dedicação e incentivo dos pais ou responsáveis. Possuir uma base sólida não

significa conviver em um ambiente que nunca terá problemas, mas em um contexto que seja resiliente e contribua para a autorregulação da aprendizagem das crianças. O papel da escola também se faz de extrema relevância, e por isso, é necessário que toda a equipe pedagógica e profissionais implicados na educação, compreendam as dificuldades de aprendizagem existentes, para assim, buscar formas de se trabalhar com as crianças no intuito de desenvolver potencialidades e auxiliar nas dificuldades.



REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, v. 27, n. 2, p. 76-80, 2000.
- AJUR, Carlos Cardoso Costa. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 1997.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de, MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. *Prática pedagógica inclusiva: A diferença como possibilidade/* Vitória, GM, 2009.
- APA - Associação Psiquiátrica Americana. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ASSUMPCÃO JUNIOR, Francisco Bapatista; KUCZYNSKI, Evelyn. *Autismo Infantil*. 2. Ed. São Paulo: Editora ATHENEU, 2018.
- BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.13, n.1 Porto Alegre, p. 446-471, 2000.
- BRAGA, Rubem. *Unidade Municipal de Ensino Fundamental "Rubem Braga"*. Projeto Político Pedagógico. Vila velha, 2018.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Lei n°. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Curitiba: Opet, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília, 2013.
- BRITO, Maria Claudia. *Estratégias Práticas de Intervenção nos Transtornos do Espectro do Autismo*. E-Book Saber Autismo, 2019.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARNEIRO, Rogéria. Educação Especial chega aos municípios. Sobre a integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular. *Revista Integração*. Ministério da Educação e do desporto/Secretaria de Educação Especial. Ano 7, n. 19, 1997.
- CARRARA, M. *Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar*. Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.
- CARVALHO, Marco Antonio Martins de. O afeto nosso de cada dia. *Amae Educando*, n. 308, jun., 2002.
- CHEQUER, Mikeil. *Unidade Municipal de Ensino Fundamental Deputado Mikeil Chequer: Projeto Político-Pedagógico*. Prefeitura Municipal de Vila Velha. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, 2008.
- COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1990.

- CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão*. Rio de Janeiro: WAK, 2009.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo na Escola*. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2013.
- CUNHA, Eugênio. *Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade*. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2014.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DRUCKER, Peter. *Administração de organizações sem fins lucrativos: princípios e práticas*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1995.
- FALCÃO, Gérson Marinho. *Psicologia da aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- FERREIRA, M.C.T., & MARTURANO, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44, 2002.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. *Os fazeres na Educação Infantil*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, Vol. 80. N. 2 (supl), p. 583-594, 2004.
- GOLDBERG, K.; PINHEIRO, L. R. S.; BOSA, C. A. (2005). A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. *Perspectiva* (São Paulo), 107, p. 59-68, 2005.
- JONSSON, T. *Educação Inclusiva*. Índia: THPI, 1994.
- KIGUEL, S. M. *Abordagem psicopedagógica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. *Técnicas utilizadas na educação de autistas*. 2005, p. 1-11. Disponível em: http://www.educamoc.com.br/admin_blogs/assets/uploads/bfc70e185171153f359cc981d3305867.PDF
- LOUZADA, Ana Maria. *Educação infantil: teoria e prática*. Vitória: CAEPE, 1999.
- MACEDO, L. de. *Para uma psicopedagogia construtivista*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: SENAC, 1997.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil*. História e Políticas Públicas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, Peter. “Educação inclusiva: contextos sociais”. In: *Preparando todos os professores para ensinar a todos os alunos*. São Paulo: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. São Paulo: APADE, 1995.

PALHARES, Marina Silveira e MARINE, Simone. *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFScar, 2002.

PEREIRA, P. C., SANTOS, A. B. D., & WILLIAMS, L. C. D. A. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 19-28, 2009.

PIAGET, Jean. *A Psicologia*. vol. IV, Tradução Maria João Seixas. Lisboa: Bertrand, 1986.

PIASSA, Ângela Maria. *Metodologia da ação docente: transtornos globais do desenvolvimento – TGD*. Apostila ESAP, 2010.

POLETTI, M., & KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de psicologia*, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008.

POLITY, E. *Dificuldade de Aprendizagem e Família: Construindo Novas Narrativas*. São Paulo: Vetor, 2001.

ROMERO, Priscila. *O Aluno Autista*. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2016.

ROSA, T. E. D. C., & BENÍCIO, M. H. D. A. *As redes sociais e de apoio: o conviver e a sua influência sobre a saúde*. *Boletim do Instituto de Saúde*, v. 47, p. 80-83, 2009.

SANTOS, M. D. F., LOVO, N., COELHO, R., FANTUCCI, W.J., & MACHADO, B. *As dificuldades de aprendizagem e o papel do psicólogo escolar na escola*. INESUL. Instituto de Ensino Superior de Londrina, 2007.

SANTOS, Rogério Augusto dos. O Psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções Psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. 2012. Disponível em http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_rogerio_pp_institucional.htm. Acesso em: 16 jan. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazume. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, O. M. P. D.; PANHOCA, L. A contribuição da vulnerabilidade na determinação do índice de desenvolvimento humano: estudando o estado de Santa Catarina. *Ciência & Saúde Coletiva* 12, p. 1209-1219, 2007.

SIMÃO, A.M.V., & FRISON, L.M.B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, v. 45, p. 2-20, 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

WALSH, F. *Fortalecendo a resiliência familiar*. São Paulo: Editora Roca, 2005.

WEISS, M^a Lúcia L. *Psicopedagogia Clínica*. Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2002.

WERNER, D. *Guia de Deficiência e Reabilitações Simplificada*. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Corde, 1994.

WILLIAMS, C., WRUGHT, E. *Convivendo com o autismo e a síndrome de Asperger*. São Paulo: M. Books, 2008.

YUNES, M. A. M., GARCIA, N. M., & ALBUQUERQUE, B. D. M. *Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 444-453, 2007.



ANEXO - INSTRUMENTO APLICADO NA ENTREVISTA

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
LINHA DE PESQUISA: RELIGIÃO E ESFERA PÚBLICA

Prezado (a) Colaborador (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa de Mestrado (Dissertação) em Ciências das Religiões, que propõe desenvolver uma análise sobre como adequar o Ensino Religioso as formas de aprendizagem de pessoas autistas no Município de Vila Velha. Envolverá uma pesquisa junto aos professores da disciplina Ensino Religioso e Educação especial das escolas, localizadas na Região I. A intenção é verificar como adequar o Ensino Religioso as formas de aprendizagem de pessoas autistas no Município de Vila Velha.

Título da pesquisa: “Como adequar o ensino religioso à aprendizagem de Pessoas Autistas no Ensino Fundamental I.

Pesquisadora Responsável: Maria Geralda Fernandes Valentim

Orientadora: Professor Doutor José Adriano Filho

Objetivo: Analisar como adequar o Ensino Religioso as formas de aprendizagem de pessoas autistas no Município de Vila Velha.

Desde já agradeço sua colaboração.

1. Com qual idade geralmente é possível diagnosticar se a criança possui TEA?

- 0 - 2
- 3 - 5
- 7 - 10
- 11 - 15
- acima de 16 anos

2. Quanto tempo vive um laudado autista grave?

- Em média 50 anos
- O tempo de vida da população normal
- Pouco, por causa dos medicamentos

3. Como o diretor da escola pode garantir a inclusão de alunos com autismo?

- Seguindo a legislação municipal
- A escola deve oferecer metodologia de ensino especial
- Encaminhando o autista matriculado na escola para a APAE
- Não é obrigação da escola atender aluno autista

4. Em relação à escola, quem tem autismo consegue estudar?

- Sim tem direito à matrícula na rede regular de ensino.
- Sim. A Rede Pública municipal oferta atendimento especial para alunos autistas
- Não
- É proibido negar a matrícula a uma pessoa com autismo, sob pena de multa

5. Como identificar autismo na sala de aula?

-) apresentam dificuldades de interação social e de comunicação;
-) possuem hipersensibilidade auditiva, visual ou tátil;
-) capacidade de voltar a atenção somente para um determinado assunto;
-) Laudo médico trazido pela família
-) Não segue instruções individuais e coletivas
-) Não aponta para o que quer
-) Não sabe dar “tchau”
-) Pode ter dificuldade para se alimentar sozinha

6. Como o professor pode ajudar na inclusão do autismo em sala de aula?

-) Criando e mantendo uma rotina
-) Promovendo uma adaptação ao ambiente
-) Evitando ruídos altos em sala de aula
-) Usando os interesses da criança nas atividades
-) Não fazendo diferenciações de conteúdo
-) Dando orientações claras e usando recursos visuais
-) Promovendo atividades coletivas

7. Qual a melhor forma de ensinar alunos com autismo?

-) Conectar a leitura à rotina
-) Apresentar temas de interesse da criança
-) Procurar elementos que gerem identificação
-) Ensinar um novo conceito por vez
-) Estimular diferentes sentidos

8. Quais são os métodos recursos e estratégias utilizadas com os alunos com TEA?

-) Usar apoio visual
-) Fotografias
-) Desenhos
-) Letras e palavras do universo do aluno para se comunicar

9. Como trabalhar com autista nas aulas remotas?

-) É necessário que os momentos de aprendizagem sejam intercalados com momentos de diversão e conversas sobre diversos assuntos
-) Através de atividades lúdicas
-) Deixando atividades na escola para a família buscar e realizar em casa

10. Quais as características do autista na escola?

-) Tendência ao isolamento
-) Ausência de movimento antecipatório
-) Apresenta dificuldades na comunicação
-) Alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal
-) Problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos
-) Apresentam resistência a mudanças

11. Como incluir alunos com autismo na escola?

-) Crie uma relação de confiança com o estudante
-) Faça uso de uma linguagem objetiva, e aposte na comunicação visual

- Tire proveito das habilidades e dos principais interesses do aluno autista
- Faça uso dos jogos
- Evite, no geral, atividades muito longas
- Antecipe as novidades

12. Como descrever criança autista?

- Relacionamento interpessoal afetado;
- Riso inapropriado;
- Não olhar nos olhos;
- Frieza emocional;
- Poucas demonstrações de dor;
- Gostar de brincar sempre com o mesmo brinquedo ou objeto;

13. O autismo pode ser genético?

- Sim
- Geralmente alguém da família também tem a síndrome
- Não necessariamente
- depende de cada caso (situação)

14. Quais as dificuldades de trabalhar com TEA?

- Dificuldade em desenvolver atividades específicas de alfabetização
- Falta de interesse pelas atividades escolares
- Separação da mãe para permanecer em sala de aula
- Dificuldade de Autonomia/independência
- Morte do pai

Faculdade Unida de Vitória

15. Os autistas tem tendência para depressão e ansiedade?

- Sim, por causa da exclusão social
- Não interfere no emocional
- Sim por causa dos efeitos colaterais das medicações

16. A maioria dos casos atendidos na escola, são em meninas ou meninos?

- os dois sexos
- mais em meninas
- menos em meninas
- não há estudos que comprovam esse caso.

17. É possível reverter o autismo com o direcionamento dos professores na escola?

- Sim, se o aluno melhorar ele deixa de ser autista.
- Não, apenas estabilizar o nível do indivíduo.
- Não, a escola ajuda no desenvolvimento psicomotor do estudante, dando possibilidades para novas aprendizagens
- Sim, em algumas situações ele deixa de ter o laudo.