

Versão Online ISBN 978-85-8015-093-3
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE
Artigos

2016

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE REGULAR DE ENSINO

Autor: Adriano Hidalgo Fernandes¹

Professor Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosane Gumiero Dias da Silva²

RESUMO: Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica acerca da inclusão de alunos com autismo na rede regular de ensino e aplicação do projeto de Intervenção Pedagógica na escola intitulado “O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Educação Inclusiva: em destaque, o professor” do Programa de Desenvolvimento Educacional, turma 2016 e 2017. O projeto resultou em um curso de extensão destinado aos professores do Colégio Estadual Ribeiro de Campos, localizado em Goioerê, PR, e demais docentes da rede estadual de ensino do município. O estudo e o desenvolvimento do projeto de implementação tiveram por objetivo propiciar conhecimentos aos professores, sobretudo da rede regular de ensino, em relação às características do aluno com TEA, assim como a história, a legislação, o diagnóstico, o tratamento, entre outras questões referentes ao autismo, bem como ampliar o repertório de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades educacionais dos alunos com TEA inclusos na rede regular de ensino. Inúmeros são os desafios do processo de inclusão nas escolas de ensino regular, dentre os quais, a formação dos professores que atuam ou que poderão vir a atuar com alunos autistas, de modo a atender as suas necessidades educativas e garantir uma aprendizagem exitosa.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação inclusiva; Formação do professor.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de ensino regular requer a superação de vários desafios, dentre os quais a preparação dos docentes, já que o processo de inclusão não se limita à mera matrícula do aluno na escola regular. Cabe à instituição escolar atender os alunos em suas especificidades e singularidades, a fim de lhes garantir uma educação de qualidade. Cunha (2014, p. 101) declara que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Assim, é importante que os professores estejam aptos a atuar com alunos autistas a fim de que estes se desenvolvam em todos os seus aspectos: físico, afetivo, social e cognitivo.

¹ Professor de Educação Especial e Professor Pedagogo da Rede Estadual do Paraná. E-mail: adriano.hidalgo@hotmail.com

² Professora titular do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Pós-Doutorado em Pedagogia Institucional e Violência Escolar. E-mail: rosane_gds@hotmail.com

Em nossa prática e vivência diária no contexto escolar, constantemente ouvimos professores do ensino regular alegar que não estão preparados para ensinar alunos com TEA em sala de aula. Essas questões nos levam a inquietudes e preocupações pelo fato de sermos, nós, os professores, aqueles que trabalham diretamente com os alunos. Nesse contexto, faz-se necessário que o professor e a própria escola busquem novos conhecimentos, ampliando seu repertório de práticas educativas capazes de atender as necessidades dos alunos com TEA que estudam no ensino regular. A compreensão do processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA não é função apenas dos professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim de todos os profissionais da educação, inclusive dos professores da rede regular de ensino.

Nesse sentido, empreendemos estudos referentes ao TEA, que resultaram no desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica no Colégio Estadual Ribeiro de Campos, localizado na cidade de Goioerê, PR, e no Grupo de Trabalho em Rede (GTR). Nestes, objetivamos proporcionar aos professores da rede regular de ensino, bem como aos demais docentes da rede estadual do município, um repertório de conhecimentos e estratégias pedagógicas capazes de assegurar práticas exitosas no processo de ensino e aprendizagem aos alunos com TEA matriculados na rede regular de ensino.

Justificamos este projeto devido ao fato de que no colégio referido, no qual atuamos como docente, há um aluno com TEA, assim como há alunos com esse diagnóstico que frequentam outras escolas da rede estadual de ensino em Goioerê, PR, e em outros municípios do Paraná. Dessa forma, os cursos oferecidos aos professores contribuíram para que estes se apropriassem de uma gama de conhecimentos teórico-metodológicos a serem aplicados no âmbito escolar.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma disfunção neurológica que afeta a sociabilidade, a comunicação verbal e não verbal e expressa inadequações comportamentais. Os primeiros sintomas manifestam-se antes dos 3 anos de idade (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Em 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) considerou que o transtorno autista, o transtorno de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação não são diferentes. Assim, foi proposta a categoria diagnóstica transtorno do espectro do autismo (TEA). O DSM-V define o TEA como uma desordem do neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits constantes na comunicação social e na interação social, acompanhados por comportamentos, interesses ou atividades repetitivas e restritas dos indivíduos. O TEA ocorre em 1% da população, sendo quatro vezes mais frequente em homens que em mulheres (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Biasão (2014, p. 115) descreve o TEA como “[...] uma doença do neurodesenvolvimento, de causas genéticas e ambientais e que afeta, aproximadamente, uma a cada 100 crianças”. Segundo a autora, o TEA apresenta características diferentes, visto que alguns indivíduos acometidos por esse transtorno não falam e apresentam movimentos repetitivos; outros demonstram inteligência normal e interesses peculiares.

A habilidade social é a mais prejudicada e notória nas pessoas com TEA (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). O ser humano é um ser social que desde pequeno interage com as pessoas ao seu redor, e isso permite que os indivíduos aprendam as regras e costumes da sociedade da qual fazem parte.

Nessa direção, citamos Vygotski (2004, p. 289) quando afirma que:

[...] a criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento e, conseqüentemente, o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio.

As pessoas com autismo encontram muita dificuldade para se socializar e os níveis de gravidade no aspecto social são variados. Há crianças que se isolam em um mundo enigmático, outras apresentam dificuldades quase imperceptíveis. O contato social é sempre prejudicado nas pessoas diagnosticadas com TEA. Não é uma escolha das crianças com TEA ficar sozinhas; muitas vezes, elas buscam contatos sociais, mas não conseguem mantê-los. Manter contato visual com as pessoas ao seu entorno é outra dificuldade que as pessoas com TEA apresentam (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Novamente recorreremos a Vygotski (1997, p. 149) quando assinala que:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida ao par com os demais.

Os seres humanos se comunicam através da linguagem verbal (escrita ou falada) e não verbal (sinais, símbolos, cores). Desde pequenos, aprendemos a interpretar a linguagem das pessoas que convivem conosco. Quando as crianças apresentam algum prejuízo em uma dessas linguagens ou em ambas, acabam dispondo de poucos recursos para interpretar os sinais de comunicação e interagir com outras pessoas (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Ademais, sabemos que a linguagem é extremamente relevante para a aquisição de novos conhecimentos. A esse respeito, Vygotski (1989, p. 114) esclarece que:

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórico – social, não está consolidado somente nas coisas materiais; está generalizado e reflete-se de forma verbal na linguagem.

Devido à ausência do desenvolvimento da fala, alguns pais levam seus filhos ao fonoaudiólogo e/ou médico com receio de que estes tenham alguma deficiência auditiva. O desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA não acontece no mesmo período que as outras ditas “normais”: costumam repetir sons do dia a dia, fala dos pais, diálogos que ouve nos programas de televisão, frases antigas memorizadas, entre outros. Esse tipo de comportamento é denominado ecolalia (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Sobre essa questão, Luria (1986, p. 202) enuncia que:

Graças à linguagem, o sujeito pode penetrar na profundidade das coisas, sair dos limites da impressão imediata, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade, descobrir os enlaces e as relações complexas que são inatingíveis para a percepção imediata, transmitir a informação a outro homem, o que constitui um poderoso estímulo para o desenvolvimento mental, pela transmissão acumulada ao longo de muitas gerações.

Algumas crianças com TEA costumam falar na terceira pessoa, apresentam dificuldade para demonstrar emoções e são monotêmicas, porque falam prioritariamente de assuntos de seu interesse, não estabelecem um diálogo coerente, não conseguem relatar acontecimentos passados, não compreendem a intencionalidade de ironias e provérbios. Independentemente da nacionalidade, raça ou credo, somos capazes de identificar comportamentos autísticos, pois não estão associados à cultura de um povo, mas sim às características das pessoas com TEA (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Em se tratando de comportamentos motores estereotipados, as pessoas com TEA costumam balançar o corpo e/ou as mãos, pular, bater palmas e fazer caretas. Rituais, rotinas, insistência, compulsões, interesses restritos estão relacionados a comportamentos disruptivos cognitivos (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Diante desse panorama, defendemos que se faz imprescindível conhecer as características peculiares do aluno com autismo para que se possa delinear estratégias que viabilizem seu desenvolvimento global e se considerem seus interesses e habilidades específicas.

2. 1 Breve histórico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

A palavra “autismo”, de origem grega “autos”, significa “voltar-se para si mesmo”. Em 1911, o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler foi o primeiro a utilizar a palavra com o objetivo de descrever o isolamento social dos indivíduos com esquizofrenia (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

O psiquiatra austríaco Leo Kanner publicou, em 1943, as primeiras pesquisas referentes ao autismo. Cunha (2014) descreve que as crianças observadas por Kanner apresentavam dificuldades motoras, de relacionamento, atrasos na fala, características diferentes de outras patologias, sendo constatada como “[...] uma nova síndrome na psiquiatria infantil denominada a princípio, de distúrbio autístico do contato afetivo” (CUNHA, 2014, p. 20-21).

Kanner criou o conceito da “mãe geladeira”, pois considerava que a ausência de contato afetivo das mães para com as crianças autistas poderia ser a causa do autismo (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). No entanto, anos depois ele mesmo

admitiu que sua hipótese era inapropriada para constatar as causas do autismo. Para os autores,

Esse mesmo cientista criou o conceito da “mãe geladeira” ao descrever o comportamento observado, por ele, nas mães de crianças com autismo, pois referiu que elas apresentavam contato afetivo frio, mecanizado e obsessivo, apesar do alto grau de desenvolvimento intelectual” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p.159-160).

Logo após as contribuições de Eugen Bleuler e Leo Kanner sobre o autismo, o pesquisador Hans Asperger, em sua tese de doutorado intitulada “A psicopatia autista da infância”, descreveu um transtorno da personalidade com as seguintes características: ausência de empatia, dificuldade para fazer amizades e na coordenação motora, monólogo e hiperfoco em assuntos de seu interesse. No entanto, esses indivíduos eram capazes de realizar determinadas habilidades com excelência e por isso eram chamados de “pequenos mestres”. O transtorno de personalidade foi posteriormente denominado síndrome de Asperger (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

A partir da década de 1960, Lorna Wing, psiquiatra inglesa que tinha uma filha autista, descreve pela primeira vez a tríade de sintomas: alterações na sociabilidade, comportamento e comunicação/linguagem. Na década de 1980, o autismo não é mais compreendido como uma forma de esquizofrenia, e sim como uma síndrome, um distúrbio do desenvolvimento. A partir da revisão dos guias médicos (CID 10 e DSM – IV), o autismo passa a ser melhor definido (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Como assinalamos, em 2013 é criado o DSM-V, o qual prescreve que o transtorno autista, o transtorno de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação partem de um espectro único e constante, o TEA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Em 02 de abril de 2008, é celebrado pela primeira vez o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, decretado em dezembro de 2007 pela Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil, a data foi celebrada pela primeira vez em 2010, sendo alguns prédios e monumentos iluminados com a cor azul que representa o autismo (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Embora o percurso histórico sobre o autismo tenha demonstrado significativos avanços no que se refere ao seu conceito, diagnóstico, tratamento, legislação, escolarização, entre outras questões, são necessários novos estudos capazes de

esclarecer suas causas e possibilitar o desenvolvimento das pessoas com autismo em todos os aspectos (físico, afetivo, social e cognitivo), de modo a garantir-lhes melhor qualidade de vida.

2.2 A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): em destaque, o professor

O atendimento de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino exige mudanças no âmbito escolar: práticas pedagógicas condizentes com as singularidades dos alunos, participação da família, apoio de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc.), entre outras ações capazes de desenvolver a socialização, a autoestima, a autonomia, a linguagem, o pensamento e a socialização, considerados relevantes para a formação do aluno enquanto futuro cidadão.

Os professores, sejam especialistas ou não em Atendimento Educacional Especializado, devem demonstrar amor, dedicação, paciência, falar baixo, utilizar recursos visuais e concretos para que os alunos com TEA possam entender o conteúdo, chamar a atenção destes com delicadeza. Deve também incluí-los em jogos, brincadeiras e atividades, ser claro e objetivo, utilizar vocabulário de fácil entendimento, conhecer as áreas de interesse do aluno, dividir as tarefas propostas em etapas, auxiliar o aluno sempre que necessário, comunicar-se por meio de figuras, promover sua autonomia, criar um painel de rotinas, entre outras ações que contribuem significativamente para o desenvolvimento do aluno com TEA (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Há intervenções psicoeducacionais que podem ser desenvolvidas pelos professores, tais como o Método Son-Rise, TEACCH (Tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação), ABA (Análise aplicada ao comportamento), PECS (Sistema de comunicação mediante troca de figuras), entre outras.

Santiago e Tolezani (2011) explicitam que o Método Son-Rise consiste em imitar os movimentos das crianças com autismo quando as mesmas realizarem movimentos estereotipados. Cunha (2014) elucida que o método referido contempla técnicas e estratégias que possibilitam a interação espontânea e o relacionamento social, de modo que os pais e educadores sejam capazes de interagir com prazer e

possibilitem o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança com autismo. O autor ainda destaca que o método “[...] surgiu, décadas atrás, pela experimentação amorosa, intuitiva e bem-sucedida do casal Barry e Samahria Kaufman com o filho, Raun” (CUNHA, 2014, p.75).

O método TEACCH se utiliza de materiais visuais e tem sido bastante utilizado por educadores que trabalham com alunos autistas, visto que possibilita resultados eficazes, sobretudo no tocante ao desenvolvimento da autonomia.

O TEACCH foi desenvolvido na década de 60 nos Estados Unidos e é atualmente muito utilizado em várias partes do mundo. O método utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele objetiva desenvolver a independência do autista de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser, em grande parte de seu tempo, independente para fazer coisas relacionadas à sua vida diária. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas. O objetivo é adaptar o ambiente para o autista mais facilmente compreendê-lo e compreender o que se espera dele (CUNHA, 2014, p. 73).

Cunha (2014) discorre também sobre o método ABA e salienta que visa desenvolver habilidades ainda não adquiridas pelos autistas. Estes são instruídos a realizar determinada atividade, podendo receber apoio em momentos que não souberem as respostas. O auxílio deve ser retirado assim que possível, a fim de desenvolver a autonomia da pessoa com TEA (CUNHA, 2014).

Sobre o método ABA, Lima (2012, p. 44) afirma que “as tarefas são repetidas de forma contínua até a criança dominar a resposta. Para modelar o comportamento da crianças são utilizadas várias técnicas de condicionamento”. O autor tece críticas ao método ao salientar que pode impossibilitar ações espontâneas do indivíduo no meio social. Em relação a esse método, Cunha (2014, p. 74) acentua que:

[...] a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendente tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e, por meio de reforço e repetição inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas (CUNHA, 2014, p. 74).

Os recursos visuais atraem a atenção dos alunos com TEA, bem como favorecem sua aprendizagem e comunicação. Silva; Gaiato; Reveles (2012, p. 219) definem PECS como “[...] um método que utiliza figuras para facilitar a comunicação e a compreensão, ao estabelecer uma associação entre a atividade e o símbolo”. Os autores ilustram um caso em que o método pode ser utilizado e explicitam o quanto pode contribuir para que a criança com TEA interaja com as pessoas ao seu entorno. Ainda para os autores,

Quando uma criança com autismo precisa ir ao banheiro ou comer algo, ela entrega para uma pessoa um figura que representa seu desejo. Esse método pode auxiliar nos comportamentos de birra que, algumas vezes, decorrem das dificuldades de se comunicarem adequadamente. O procedimento com o PECS não tem por objetivo substituir a fala, mas sim estimular. Quando a criança entrega a figura para uma pessoa (terapeuta, professor, pais), esta deve dizer o que é e incentivar a criança a repetir o nome. Futuramente, este método pode fazer com que a criança consiga falar o que deseja sem o auxílio da imagem. Além disso, ela, aos poucos, vai ampliando o seu repertório verbal (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 219).

No que tange à inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, encontramos muitos desafios que requerem uma reorganização profissional e criatividade por parte do professor, pois a mera inserção do aluno na escola não é capaz de garantir acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Cunha (2014, p. 101) alega que no momento em que “[...] acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação”. O autor ainda afirma que “[...] a inclusão escolar inicia-se pelo professor” e “[...] nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola” (CUNHA, 2014, p.101).

Sobre essa questão, Glat e Nogueira (2002, p. 26) asseveram que:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desse alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p.26).

A educação inclusiva deve superar qualquer forma de discriminação e atender o aluno em sua necessidade, de modo a garantir-lhe acesso e permanência com qualidade na rede regular de ensino. Deve considerar que o processo de inclusão pode levar anos para se efetivar, visto que demanda uma reorganização da escola e da sociedade como um todo. De acordo com Mantoan (2006, p.15),

Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. Algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudança na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los.

De acordo com o artigo 54 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 12.764/12 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). É importante frisar que os direitos das pessoas com autismo nem sempre são cumpridos em sua totalidade.

O artigo 58 da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), Lei 9394/1996, assim dispõe sobre a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Em junho de 1994, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca (Espanha), organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Jacobsen, Mori e Cerezuela (2014, p. 43) expõem que:

A Declaração de Salamanca é um dos documentos de maior importância no processo histórico da inclusão. Sua principal defesa é de que as escolas regulares que realizam a inclusão são as mais eficazes para dirimir a discriminação. Assim, todos os alunos que apresentam deficiências ou necessidades educacionais especiais devem ter acesso e condições de permanência e desenvolvimento em toda rede regular de ensino.

A Instrução nº 016/2011 – SEED/ SUED estipula critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I (SRM), na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. O objetivo do atendimento educacional especializado na SRM Tipo I, segundo a instrução, é apoiar o sistema de ensino com vistas a complementar a escolarização de alunos nas áreas supracitadas matriculados na rede pública de ensino. A instrução nº 010/2011 – SUED/ SEED estabelece critérios para o funcionamento da SRM Tipo I – para a Educação Básica na área das Altas Habilidades/Superdotação. A instrução nº 001/2016 – SEED/SUED propõe critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Na concepção de Stainback e Stainback (1999, p.143),

Os professores precisam desenvolver um ambiente de trabalho seguro, pacífico e voltado para os objetivos acadêmicos. A segurança é importante para a aprendizagem, porque se um aluno não confia no ambiente escolar, como sendo protetor e gratificante, ele não se sentirá a vontade e não aprenderá com eficiência.

O conhecimento sobre o funcionamento autístico é o primeiro passo para que o professor contribua com o desenvolvimento de seus alunos. Mesmo não sendo especialista em Educação Especial e Inclusiva ou em TEA, o professor pode fazer muito pelas crianças desde que tenha conhecimento sobre o assunto e seja provido de amor, paciência e dedicação. Assim terá condições de ganhar a confiança dos alunos (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Xavier (2002, p. 19) enuncia que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminem, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na

ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Segundo Prieto (2006), cabe aos sistemas de ensino o compromisso com a formação continuada do professor a fim de garantir a qualidade de ensino por meio de novas práticas pedagógicas que possam atender as características específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vygotsky (1896-1934), psicólogo soviético, junto com Leontiev (1903 -1979) e Luria (1902 – 1977), desenvolveu a Psicologia Histórico-Cultural, a qual entende que o comportamento humano deve ser estudado em seus aspectos biológicos e históricos (LEITE; PASQUALINI; EIDT; TULESKI, 2012). A Psicologia Histórico-Cultural presume que os homens “[...] são suficientemente criativos para encontrar meios de satisfazer suas necessidades ou para criar outras, movimentando assim o processo de desenvolvimento ou de humanização” (SILVA et al., 2008, p. 417).

Saviani (1994, p. 17) afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Barroco e Facci (2004, p. 31) sinalizam que “[...] o psiquismo humano dos sujeitos com ou sem deficiência só pode ser compreendido enquanto objeto essencialmente histórico”.

Na acepção de Vygotski (2006, p. 113),

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato; e precisamente por isso a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção para desenvolver o que lhe falta.

Nessa perspectiva, fundamentados nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, defendemos a necessidade de que os professores compreendam que os alunos estão inseridos em um mundo social que os constituem. As pessoas com deficiência devem ser vistas para além de seus estigmas e dificuldades. Pontuamos ser preciso romper com a ideia de que o insucesso escolar seja inato às pessoas consideradas diferentes.

3. PROCECIMENTOS METODOLÓGICOS

A implementação do projeto ocorreu no Colégio Estadual Ribeiro de Campos, localizado no município de Goioerê, PR, como assinalamos. Aos professores do colégio, bem como aos demais docentes da rede estadual de ensino do município, ofertamos um curso de extensão de 32 horas, com 8 encontros presenciais de 4 horas, realizado no primeiro semestre de 2017. Participaram 24 professores, que ao término do curso foram certificados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo geral da implementação do projeto consistia em refletir e discutir sobre a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular.

Nos encontros presenciais tratamos sobre a história e legislação da educação inclusiva e do autismo; as contribuições da Teoria Histórico-Cultural na Educação Especial e a mediação pedagógica; conceito, diagnóstico, talentos, afetividade e relacionamento da pessoa com TEA, bem como estratégias pedagógicas capazes de possibilitar o desenvolvimento global dos alunos autistas inclusos na rede regular de ensino.

No decorrer dos encontros, os professores participantes apontaram o conhecimento prévio sobre o autismo; participaram de dinâmicas; realizaram estudos de textos e artigos, bem como de Instruções Normativas referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo do aluno com autismo; compartilharam experiências, visto que alguns participantes do curso de extensão atuavam com alunos autistas. Sugerimos aos professores estratégias pedagógicas, documentários que tratavam sobre o TEA, filmes, livros e outros recursos, e mostramos os materiais confeccionados (TEACCH e PECS).

O projeto de Intervenção Pedagógica na Escola e a Produção Didático-Pedagógica, elaborados para a efetivação da Implementação Pedagógica na Escola, foram apresentados aos professores da rede estadual de ensino que cursaram o Grupo de Trabalho em Rede (GTR) para que comentassem sobre os mesmos, elencando aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas junto aos professores no curso de extensão. Aferimos que todos os apontamentos dos cursistas durante o GTR foram positivos e contribuíram significativamente no enriquecimento das atividades propostas, visto que alguns professores trabalhavam com alunos com TEA.

Os professores participantes compartilharam suas práticas pedagógicas, teceram tópicos de discussões, elucidaram a relevância da aplicação do projeto de Intervenção Pedagógica no contexto escolar em que atuavam, sugeriram vídeos que tratavam sobre o autismo, entre outras atividades que possibilitaram novos conhecimentos e subsidiaram a prática pedagógica docente no que tange ao TEA.

Consideramos que a apresentação, a discussão dos temas propostos e as atividades realizadas no decorrer do curso de extensão permitiram que os professores se apropriassem de recursos teórico-metodológicos que certamente contribuirão para a efetivação de ações exitosas no processo de ensino e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo discutir e refletir sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino, bem como apresentar sua história, legislação, diagnóstico, tratamento, entre outras questões relevantes para que o professor conheça as características peculiares dos alunos autistas e possa estabelecer estratégias condizentes, de modo a assegurar o êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Há inúmeros desafios no que concerne à inclusão educacional, sendo um deles a capacitação dos professores, sobretudo os que ministram aulas na rede regular de ensino. Estes podem contribuir significativamente para que o processo de inclusão seja exitoso, desde que estejam preparados para atuar com alunos autistas. Faz-se imprescindível, então, que o professor estabeleça estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

É importante destacar que a inclusão do aluno com TEA não se restringe à sua simples inserção na instituição escolar. Cabe à escola garantir aos alunos com autismo educação de qualidade, de maneira a atender suas necessidades educacionais e valorizar suas habilidades específicas.

A inclusão dos alunos com necessidades especiais é de responsabilidade de toda a comunidade escolar e não somente dos professores especialistas em Educação Especial. Sendo assim, todos os envolvidos na educação do aluno com TEA devem buscar novos conhecimentos que possibilitem encaminhamentos metodológicos eficazes.

Pontuamos que a elaboração do Material Didático-pedagógico, a aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, bem como as contribuições decorrentes das discussões e estudos realizados no decorrer do GTR possibilitaram aos professores cursistas conhecer as características do TEA, discutir e refletir sobre os avanços e desafios da inclusão dos alunos com autismo na rede regular de ensino, seus direitos, estratégias pedagógicas, entre outras questões fundamentais para efetivação de práticas inclusivas no âmbito escolar.

Podemos considerar que os objetivos propostos foram alcançados, tendo em vista os apontamentos positivos dos professores que realizaram o curso de extensão e o GTR. Dada a importância do constante aperfeiçoamento dos docentes, é pertinente que haja outras pesquisas relativas ao assunto e momentos em que esses profissionais possam estudar, refletir, discutir e compartilhar ideias e estratégias pedagógicas referentes ao TEA, assim como sobre o processo de inclusão escolar de alunos com autismo na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

BARROCO, S. M. S; FACCI, M. G. D. Implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial: aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Norteadores Teóricos**. Sarandi: Prefeitura Municipal, 2004.

BIASÃO, M. C. R. Transtorno do Espectro Autista. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Org.) **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá: Eduem, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Brasília, D.F.: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.,2014.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

JACOBSEN, K.; MORI, R. R.; CEREZUELA, C. O direito do Atendimento Educacional Especializado à pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: MORI, Nerli Norato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina. (Org.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos Históricos, Clínicos e Educacionais**. Maringá: Eduem, 2014.

LEITE, H. A.; PASQUALINI, J; EIDT, N. M.; TULESKI. A desatenção medicalizada: Uma questão a ser enfrentada pela Psicologia e Educação. In: BARROCO, S. M. S; Leonardo, N. S. T; SILVA, T. S. A. (Org.); prefácio Demerval Saviani. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012.

LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo**. Manual prático para intervenção. Lisboa: Lidel, 2012.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, G. R.; ARANTES, A. V, organizadora. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PARANÁ. **Instrução nº 010/2011 – SUED/SEED**. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/Instrucao0102011seedsued.PDF>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PARANÁ. **Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED**. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PARANÁ. **Instrução nº 001/2016 – SEED/SUED**. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0012016sued.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO, G. R; ARANTES, A. V, organizadora. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTIAGO, J. A.; TOLEZANI, M. **Encorajando a criança a desenvolver habilidades sociais no Programa Son-Rise**. *Revista Autismo: informação gerando*

ação, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 14 -16, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaautimo.com.br/RevistaAutismo001.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, G. L. R.; FACCI, M.G. D.; EIDT, N. M., TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização? Um debate a partir do referencial da psicologia histórico-cultural. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M.C.P.I. **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 413-421.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. 2 ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S.A., 1997.

_____. **Obras escogidas V**. Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A.R.; VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: **Revista Integração**, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2002.