

Adélia Cristina Bomfim de Araújo

Desenvolvimento do Potencial Humano dos Estudantes Autistas

Lisboa

2020



INSTITUTO SUPERIOR DE GESTÃO
Departamento de Mestrados, Pós-Graduações e Formação de Executivo

Desenvolvimento do Potencial Humano dos Estudantes Autistas

ADÉLIA CRISTINA BOMFIM DE ARAÚJO

Dissertação de mestrado em Gestão do Potencial Humano apresentada ao Programa de Mestrado do Instituto Superior de Gestão – ISG, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maisa Gomes Brandão

Lisboa

2020

RESUMO

O presente estudo foi delimitado considerando a atuação da educação especial nas unidades escolares na Rede Municipal de Educação de Maceió, como se dá a interlocução do atendimento educacional especializado – AEE realizado pelos professores que desenvolvem suas ações pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncional - SRM, com foco na inclusão na sala de aula comum. Investigando o atendimento de estudantes diagnosticados com Transtorno Espectro Autista e sua inclusão na sala de aula comum, identificando as estratégias pedagógicas no atendimento ao estudante com TEA garantindo sua aprendizagem, e propondo a inclusão da Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis) - ABA como base de estudo na formação continuada dos professores. Realizou-se pesquisa qualitativa, com entrevista semi-estruturada com os professores da SRM - AEE e os da sala de aula comum envolvidos no atendimento dos estudantes com TEA. Neste sentido, buscou-se contribuir com as reflexões a cerca do atendimento que facilitem sua aprendizagem e sua integração com os seus pares no contexto escolar. Como se dá essa interlocução com a sala de aula comum e SRM - AEE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação Especial. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. ABA. Desenvolvimento Potencial Humano.

ABSTRACT

The present study was delimited considering the performance of Special Education in school units in the Municipal Network of Education of Maceió, as is the intersection of Specialized Educational Care - *AEE* carried out by teachers who develop their pedagogical actions in the Multifunctional Resource Room - *SRM*, focusing on inclusion in the common classroom. Investigating the care of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder and their inclusion in the common classroom, identifying pedagogical strategies in the care of students with ASD ensuring their learning, and proposing the inclusion of Applied Behavior Analysis - ABA as a basis for study in the continuing training of teachers. A qualitative research was conducted, with semi-structured interviews with the teachers of the *SRM - AEE* and those of the common classroom involved in the care of students with ASD. In this sense, we sought to contribute with the reflections about the care that facilitate their learning and their integration with their peers in the school context. How does this dialogue occur with the common classroom and *SRM - AEE*.

KEYWORDS: Education; Special Education; Inclusion; Autism Spectrum Disorder; ABA. Development of Human Potential.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sem Ele eu não estaria neste plano.

Cícera e Justino meus pais amado, minhas irmãs, em especial a Vanessa, fonte do meu incentivo com sua dedicação aos estudos.

Ao meu esposo Álvaro, o meu maior incentivador e apoiador em tudo que faço, sou grata por toda sua paciência para lidar com a minha ausência e estresse.

Minhas amigas, irmãs, companheiras nessa missão: Micheline, Marta e meu amigo Antonio Marques, e ao meu anjinho Bernardo, que na sua inocência foi a minha fonte de vida e sobrevivência nos momentos difíceis dessa minha caminhada até aqui.

Aos professores entrevistados, e aos técnicos pedagógicos da Coordenadoria Geral de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Gerson Alves Junior, professor responsável pela base que hoje eu tenho sobre Análise do Comportamento.

À professora Dolores, que na sua simplicidade com todo o seu conhecimento fantástico me apresentou a inclusão pela sua vivência inclusiva.

À Professora Doutora Maisa Gomes Brandão, minha orientadora, por toda sabedoria e paciência comigo, sua orientanda, a quem serei eternamente grata.

Dedico este trabalho aos professores, que atendem aos estudantes deficientes, que acreditam na inclusão deles num sistema de ensino com qualidade social.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
- ABA – Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis*)
- AC – Análise do Comportamento
- AEC – Análise Experimental do Comportamento
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CF – Constituição Federal do Brasil
- CGEE – Coordenadoria Geral de Educação Especial
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COMED – Conselho Municipal de Educação
- GPGE – Guia Prático de Gestão Escolar
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PEE – Plano Estadual de Educação
- PME – Plano Municipal de Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- RA – Região Administrativa
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- SISLAME – Sistema de Controle das Informações
- SME – Sistema Municipal de Ensino
- TEA – Transtorno do Espectro Autista
- UFAL – Universidade Federal de Alagoas
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	6
CAPÍTULO 2 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	9
2.1. Autismo – breve histórico.....	9
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA E O ACOLHIMENTO AO ESTUDANTE COM TEA.....	15
3.1. História da Educação Inclusiva.....	19
CAPÍTULO 4 - O ATENDIMENTO AO TEA NA SEMED.....	31
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA.....	34
5.1. Problema de pesquisa e objetivos.....	34
5.2. Tipo de pesquisa.....	34
5.3. Instrumento de coleta de dados.....	35
5.4. Caracterização.....	36
5.5. Resultados.....	37
5.6. Conclusões dos resultados.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 - Descrição dos diagnósticos.....	13
Tabela 2 - Matrículas Educação Especial.....	16
Tabela 3 – Tipificação.....	17
Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncionais.....	18
Figura 2 – Sala de Recursos Multifuncionais.....	18

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge a partir da tarefa desafiadora e árdua de escrever sobre educação: delimitar uma linha de pensamento, escolher uma metodologia, definir uma análise de dados, estabelecem algumas limitações e inquietações ao pesquisador.

Desta forma, este estudo foi descrito, considerando a atuação da educação especial nas unidades escolares na Rede Municipal de Educação de Maceió, compreendendo como se dá a interlocução do Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado pelos professores que desenvolvem suas ações pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncional com foco na inclusão dos estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista – TEA, na sala de aula comum, considerando a relação estabelecida entre o indivíduo e o ambiente, nesse caso, o ambiente escolar.

Utilizou-se como procedimentos metodológicos: pesquisa qualitativa, e entrevista semi-estruturada como forma de coletar dados, realizada com os professores da sala de aula comum e os que desenvolvem suas ações pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncional – AEE, envolvidos no atendimento dos estudantes com TEA.

No cotidiano escolar, para dar conta do atendimento aos estudantes com TEA, alguns professores se mostraram distante dos conhecimentos científicos e tecnológicos dificultando a inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

A Rede Municipal de Educação de Maceió, a partir do de 2014 firmou parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, por meio de cooperação técnica, proporcionando maior investimento na formação continuada dos professores, dentre eles, os que estão inseridos na educação especial, foco desta pesquisa.

No entanto, ainda não existe uma formação para os professores com base na Análise do Comportamento Aplicada – ABA no ensino de estudantes com TEA, ciência ainda pouco conhecida e utilizada pelos professores. Alguns destes ainda desconhecem as particularidades do TEA.

A Análise do Comportamento – AC, historicamente vêm produzindo pesquisas aplicadas que demonstram sua eficácia no tratamento com TEA (Sella & Ribeiro, 2018), na AC há uma ligação muito estreita entre caracterizar, pesquisar e intervir.

Segundo, Tourinho (1999), o comportamento humano pode ser entendido a partir da tríade Behaviorismo Radical (BR), Análise Experimental do Comportamento (AEC) e a Análise de Comportamento Aplicada (ABA).

Para Sella e Ribeiro (2018), o atendimento ao TEA deve estar embasada numa ciência consolidada teórica e metodologicamente, cujos pesquisadores evidenciem a efetividade dos procedimentos.

Toda esta ação é para que se cumpra o artigo 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988, cujo o teor diz respeito a garantia da educação pública e gratuita pelo Estado a qualquer cidadão, vislumbrando que nenhuma criança deve estar fora da escola em idade escolar, jovens e adultos, que não tiveram por algum motivo oportunidade de ingressar na escola pública e gratuita, dos quatro (04) aos dezessete (17) anos. Sendo assim, o ensino público e gratuito representa, para as crianças da classe popular, uma oportunidade de adquirirem conhecimentos sistematizados, fundamentais para intervir em seu meio de forma crítica e participativa, exercitar o papel de cidadão.

Em sua realidade, a escola define-se pelas relações sociais que desenvolve. Tanto pode ser instrumento de conservação e reprodução de grupos e classes dominantes, como pode ser também um local privilegiado de luta de classes (Saviani, Escola e Democracia - 1995), onde as forças contraditórias se confrontam e, através da ação dos professores, instrumentaliza-se a classe popular, buscando a democratização.

É necessário que as crianças da classe popular, os jovens e/ou adultos, frequentem a escola com vontade e prazer de aprender, tenham satisfação, gostem da escola e não desistam depois de um determinado tempo. É fundamental que a escola funcione bem, ofereça um ensino de qualidade, seja um espaço harmonioso de criação e recreação da cultura e da cidadania, permitindo o acesso, a acolhida, e permanência com sucesso do estudante.

O processo de redemocratização no Brasil se dá em vários aspectos, principalmente na educação, por ser parte de uma política global de governo. Sendo também a educação um sinônimo de luta para erradicar o analfabetismo, o preconceito, as diferenças sociais, econômicas e culturais no âmbito Federal, Estadual e Municipal.

Segundo o texto que trata da Conferencia Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtiem, Tailândia, cujo teor deu uma nova dimensão aos esforços empreendidos pelo Brasil objetivando universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. O Brasil tornou-se, a partir de então, um país signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, universalizando e assegurando o direito à Educação, com o compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos.

No contexto das grandes discussões sobre políticas públicas, pautada na universalização da educação, a educação especial é representada pela Declaração de Salamanca, um dos documentos mais importantes sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, com vistas à inclusão social e educacional, atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas (Declaração de Salamanca, 1994).

Assim sendo, a Educação passa a ser um direito subjetivo, e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), a União, os Estados e Municípios tiveram que reorganizar seus sistemas de ensino, para garantir a permanência com base nos pressupostos de uma educação de qualidade para à aprendizagem.

Na última década, a política de educação especial no Brasil foi muito discutida em vários Congressos, Seminários, nas Conferências da construção do Plano Nacional de Educação – PNE, “ganhou algumas definições particulares para seu público alvo constituído nas políticas de educação especial definidos como aqueles com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento” (Brasil, 2009).

Em 1996, A LDBEN, traz um capítulo que trata da Educação Especial, definindo-a como modalidade de educação escolar, sendo ofertada na rede regular de ensino, preferencialmente, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (LDBEN, 1996).

Na LDBEN nº 9.394/96 o artigo 59 assegura o currículo, métodos, técnicas e recursos educativos para o atendimento dos estudantes, e organização específica para atender as necessidades destes. Assim como, a formação específica dos professores que realizam atendimento especializado a esses estudantes, e aos professores do ensino regular, que deverão integrar esses estudantes nas salas de aulas comuns.

Com a LDBEN nº 9.394/96 os estudantes da educação especial tiveram garantias asseguradas de igualdade e integração nas salas de aula comuns, assim como sua inserção nas relações sociais: trabalho e vida social.

Segundo a legislação educacional brasileira, o atendimento especializado é essencial para o desenvolvimento do potencial humano, sendo esta a maneira, através da qual a gestão do capital humano pode acontecer e nortear a garantia dos direitos das crianças e adolescentes deficientes, a serem acolhidos numa escola inclusiva que permita condições de respeito as suas próprias características, respeitando o ritmo de aprendizagem no seu tempo. Inclusive de compartilhar e promover relações sociais. Esse é o grande desafio da educação do século XXI.

O AEE está garantido pelo Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica:

Segundo o MEC (2009), o AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

O AEE, está garantido pelo Decreto nº 6.571/2008, nas escolas da Rede Pública para atender as demandas dos estudantes, a fim de promover o ensino e aprendizagem, e o prosseguimento de sua escolarização. Neste sentido, é um meio importante para promover o desenvolvimento do potencial humano no âmbito escolar, pessoal, social e a inclusão na escola dos estudantes com deficiência.

Dentro dessa abordagem há uma necessidade de investigar esta realidade, no sentido de contribuir para redimensionar o atendimento do professor da sala do AEE ao estudante

autista na perspectiva do seu desenvolvimento potencial humano escolar na sala de aula comum na Rede Municipal de Educação de Maceió. Como estes professores efetivam e mensuram o seu trabalho para garantir o processo do desenvolvimento do potencial humano e incluir este estudante na sala de aula comum.

Neste sentido, busca-se contribuir com as reflexões a cerca do atendimento comunicação que facilitem a sua aprendizagem, e sua integração com os seus pares no contexto escolar. Como se dá essa interlocução com a sala de aula regular, da Escola Municipal “Alegria do Saber”.

Com objetivo de investigar o atendimento de estudantes diagnosticados com TEA, sua inclusão na sala de aula comum, identificando as estratégias pedagógicas no atendimento ao estudante com TEA que garanta sua aprendizagem, utilizaremos como referencial a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que tem em Skinner seu principal expoente.

“O comportamento é um assunto difícil, não porque é inacessível, mas porque é extremamente complexo. Como ele é um processo, e não pode ser facilmente segurado para observação. O comportamento muda, é fluído, evanescente e por esta razão gera grande demandas técnicas sobre a criatividade e energia do cientista” (Skinner, 1953, p.15).

Deste modo, esta investigação encontra-se organizada na divisão de quatro capítulos. O primeiro destina-se à análise da educação especial na legislação Brasileira,

CAPÍTULO 1 – LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo objetiva-se apresentar a legislação do Brasil acerca da Educação Especial, seus avanços enquanto política educacional e a sua obrigatoriedade sob o ponto de vista da Educação Inclusiva.

A educação especial está garantida no artigo 208 da CF de 1988, e que é definida no art. 58 da LBEN, quando define o que vem a ser a Educação Especial

“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”.

Deste modo, há uma adequada fundamentação teórica e legislativa em relação à educação especializada, a qual é assegurado, na CF/1988, o direito do cidadão e dever do Estado, bem como, está prevista e continua sendo discutida de modo constante nos eventos, seminários e congressos de educação, tanto a nível nacional como a nível internacional.

Nesta investigação, busca-se fazer um recorte da situação da educação no Brasil, no âmbito da Educação Especial e que, no Brasil, se apresenta como Educação Inclusiva, trabalhada como um meio importante para promover o respeito à diversidade humana, o desenvolvimento do potencial humano em todas as dimensões da existência da pessoa com deficiência. É possível afirmar que a inclusão é importante na construção de uma cultura que garanta os seus direitos à pessoa com deficiência.

No município de Maceió o atendimento da educação especial está pautado numa perspectiva inclusiva, materializando-se na promoção do direito à educação, possibilitando à igualdade, oportunidade, e a participação social do estudante com deficiência, TEA e superdotação/altas habilidades, cujo desafio é aplicar uma política efetiva de inclusão. Garantindo a inclusão e o acesso a formação escolar na sala de aula comum.

Para garantir o atendimento da educação especial na rede municipal de educação de Maceió, foram implantadas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM nas unidades escolares, de forma a promover o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes da educação especial no ensino regular: estudantes com deficiência, TEA e superdotação/altas habilidades.

As SRMs são salas localizados nas unidades escolares, onde é realizado os AEEs, que podem ser de maneira complementar e/ou suplementar à escolarização. Estas salas foram instituídas pelo MEC, em 2007, por meio da Portaria nº 13/2007, e estão contempladas nas políticas públicas educacionais para os estudantes com deficiência, assim como no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, fortalecendo o apoio à educação inclusiva.

“Sala de recursos multifuncionais são espaços da escola nos quais se realiza o atendimento educacional especializado para os estudantes com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (Brasil, 2007).

O AEE foi implantado nas SRMs com base na Legislação que ampara esse Atendimento, que pode ser encontrado no Decreto nº 6.571/2008, que regulamentou as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica. O AEE, está garantido pelo referido Decreto, nas escolas da Rede Pública para atender as demandas dos estudantes, a fim de promover o ensino e aprendizagem, e o prosseguimento de sua escolarização. Neste sentido, é um meio importante para promover o desenvolvimento do potencial humano no âmbito escolar, pessoal, social e a inclusão na escola dos estudantes com deficiência. É papel da União oferecer apoio especializado e financeiro aos sistemas de ensino para permitir atendimento especializado aos alunos que apresentarem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou mesmo, superdotação.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, vemos que:

“Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:
IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante;
Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. (Brasil, 1990).

É possível afirmar que, a legislação que trata dos direitos dos estudantes com deficiência que necessita do AEE são atendidos e garantidos. Porém, as dificuldades e limitações em desenvolver um atendimento eficaz aos estudantes com deficiência se dá

devido: a precarização da sala do atendimento, falta do profissional de apoio, e a falta de entendimento do professor da sala de aula comum na inclusão destes estudantes.

Verificar a deficiência do sistema educacional é validar sua parcela de responsabilidade na limitação da inclusão do estudante com deficiência na sala de aula comum. Sobretudo, no atendimento dado aos estudantes autistas que possibilite sua inclusão no contexto escolar da sala de aula comum.

Diante do exposto dos pontos sinalizados pela pesquisa na aplicabilidade da política da educação especial da Rede Municipal de Educação de Maceió, afere-se a cooperação técnica com o PNUD a elaboração de uma legislação própria viabilizada pelo GUIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ – PRINCÍPIOS ORIENTAÇÃO E PRÁTICA, 2016. Que norteia as ações desenvolvidas pelos professores da educação especial, que desenvolvem suas ações pedagógicas nas salas de AEE. Promovendo a integralidade do estudante que é atendido na sala SRM por meio do AEE com a sala de aula comum. O Guia sugere a conquista da equidade do atendimento em Rede.

CAPÍTULO 2 – O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Contextualizando a evolução do conceito sobre o Transtorno do Espectro Autista, termo que vem sendo utilizado recentemente na bibliografia educacional, realiza-se uma linha de tempo sobre a temática do “autismo” que permitiu compreender o quanto este termo avançou ao longo dos tempos.

2.1. Autismo – breve histórico

A primeira vez que o termo “autista” foi dito, ocorreu enquanto Eugene Bleuler observava pacientes diagnosticados com quando de esquizofrenia. Segundo Sella e Ribeiro, (2018), este fato se deu no ano de 1911, e referia-se ao paciente que apresentava uma dissociação com a realidade e alteração no processo de comunicação, parcial ou total.

Etmologicamente, o autismo resulta de dois termos: auto = eu; e ismo = condição. Ou seja, como afirmam Fumes et all (2018), “é a autoconcentração em si, ou seja, o olhar para dentro de si mesmas.”

O autismo foi descrito em 1943, pelo Doutor Leo Kanner, popularmente conhecido como “pai do autismo”, sobre o qual falaremos no próximo capítulo.

Foi esta descrição que possibilitou um consenso a respeito do entendimento da definição e que caracterizou pela primeira vez, aspectos observáveis que apontam déficits de comunicação e interação social, assim como comportamentos repetitivos.

Sob a ótica da Análise do Comportamento, Lovaas (1973), afirma que “o autismo pode ser compreendido em termos de déficits e de excessos comportamentais, assim como por uma falha na aprendizagem de discriminações de estímulos ambientais (responsividade ao ambiente)”.

No Brasil destacam-se os estudos de Maria Lúcia L. Weiss, que vem contribuindo para aproximar objeto e objetivos desta pesquisa, sob um olhar dos problemas de aprendizagem.

Segundo Weiss (1977), de acordo com a sua perspectiva, os estudantes da escola pública no Brasil, são oriundos da população de baixa renda, constantemente são incluídos em “classes escolares especiais”, por apresentarem problemas de aprendizagem, condição que o

coloca no grupo dos “deficientes mentais”. A autora afirma faltar-lhes “oportunidades de crescimento cultural, de rápida construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem que lhes permita maior imersão num meio letrado, o que, por sua vez, facilitará o desenvolvimento da leitura e da escrita”.

Neste contexto, buscamos fazer uma reflexão crítica dos documentos e das práticas observadas a partir do atendimento educacional especializado ministrado aos estudantes autistas, que contribui para a sua inclusão no contexto escolar na sala de aula comum.

Sobretudo na visão da Análise do Comportamento Aplicada – ABA, considerando os autores supracitados, bem como outros aportes teóricos que venham contribuir para a análise da pesquisa.

Para tanto, é necessário considerar as vozes dos sujeitos envolvidos, seus valores e anseios, utilizando metodologias apropriadas ao estudo crítico da real necessidade.

Em 1943, um artigo publicado por Leo Kanner, com o título *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo). Onde ele descreveu o resultado de suas observações relativas a análise de onze crianças. No qual observou que elas apresentavam um quadro de extremo isolamento, déficit de interação social, de comunicação – pelo comprometimento na linguagem, definindo tais sintomas com a mesma denominação dada por Bleuler, o qual afirmou o autismo como uma esquizofrenia precoce infantil.

Kanner foi um dos maiores pesquisadores sobre o autismo, durante o longo período de suas pesquisas ele categorizou algumas definições do autismo, como:

- Autismo Extremo – pelas definições do comportamento relacionados com obsessividade, estereotípias e ecolalias;
- Autismo Infantil Precoce – pela grande dificuldade no contato com outras pessoas, considerando o autismo como uma síndrome no campo do diagnóstico da esquizofrenia infantil.

Suas contribuições não cessaram por aí, o avanço dos seus estudos apontou a necessidade de observar as evidências neurológicas, do metabolismo ou cromossômica,

considerando a individualidade de cada comportamento apresentados pelas crianças observadas e diagnosticadas.

A partir de toda dificuldade diagnosticada durante toda sua pesquisa, ele finalizou a sua contribuição enquadrando o autismo no grupo das psicoses infantis.

Em 1944, Hans Asperger publicou sua tese de doutorado em Viena (Áustria), onde ele descreveu os sintomas característicos e semelhantes de quatro crianças empregando o mesmo termo (autista) anteriormente descrito por Kanner.

Embora ambos os trabalhos tenham sido publicados em anos próximos, as descrições só foram relacionadas em 1981, quando Lorna Wing traduziu o artigo de Hans Asperger e o publicou em uma revista de língua inglesa (Sella e Ribeiro, 2018).

Em suas pesquisas eles descreveram crianças com inabilidade de convívio social, dificuldade de comunicação, movimentos repetitivos e ecolalias.

Nesse mesmo ano, outro médico Bruno Bettelheim, também austríaco, levantou a hipótese de que a causa do TEA estaria na rejeição da mãe, na negação dela em dar carinho e afeto ao seu filho, levando-o ao isolamento autístico. Tal afirmação, que, literalmente, culpa as mães pelo desenvolvimento do transtorno, foi alvo de muitas críticas. (Lima, 2014).

Na década de 60, Michael Rutter, segundo Camargos Jr. et al., 2005, descreveu quatro características por meio de uma análise crítica sobre o autismo: falta de interesse social, incapacidade de elaboração de linguagem responsiva, conduta motora bizarra com início precoce, antes dos 30 meses. Tais características são frutos de evidências empíricas, ele concluiu o autismo como um Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD. Em 1968, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-II publicou o TEA, comparando-o com outras patologias, como Esquizofrenia infantil e psicose. (1968). Já em 1976, Edward Ritvo, segundo Schwartzman & Araújo (2011) passou a considerar o autismo uma síndrome relacionada a déficits cognitivos, um transtorno do desenvolvimento.

Essa nova denominação, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, permite compreender o autismo por definição como um transtorno que afeta o desenvolvimento

comprometendo algumas funções do desenvolvimento humano. A partir dessa definição o autismo deixou de ser classificado como Psicose Infantil.

Os estudos e definições dados ao autismo por Kanner, na década de 40, de Rutter, na década de 60 e Ritvo na década de 70, foram considerados como o alicerce para serem aplicados como critérios para diagnosticar o autismo, assim como, suas categorizações.

Nesse contexto de classificação surge, no CID-9 (Classificação Internacional de Doenças, OMS, 1984) e o DSM-III-R (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 1987). O CID-9 entende o autismo como algo que está ligado diretamente a problemas psiquiátricos, o DSM-III-R classificava o autismo como uma categoria de distúrbio global do desenvolvimento.

Na década de 90, segundo a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, CID-10, em 2008, pela Organização Mundial de Saúde – OMS e Organização das Nações Unidas – ONU, o autismo infantil, é caracterizado por um desenvolvimento tido como anormal ou alterado, que se apresenta anteriormente aos três anos de idade, e revela uma perturbação de funcionamento nos domínios: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo.

Estas anormalidades estabelecem características global do funcionamento do indivíduo, em todos os períodos, segundo Schwartzman & Araújo (2011) estão incluídos no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, além do Autismo Infantil, o Autismo Atípico, a Síndrome de Rett, outros Transtornos Desintegrativos da Infância, Transtornos de Hiperatividade associado e Retardo Mental e Movimentos Estereotipados, a Síndrome de Asperger, outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e o Transtornos Global do Desenvolvimento Não Especificado.

Em 1994 o DSM-IV-TR, caracteriza o autismo por atrasos ou funcionamento anormal que envolve as funções do desenvolvimento, iniciados anteriormente aos três anos de idade, o classificou como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, incluindo três funções fundamentais: social, de comunicação e do comportamento. Tendo o sujeito dificuldade de comunicação e interação social, seu comportamento tende a ser estereotipados, repetitivos e restritos. O DSM-IV-TR, ainda deu cinco classificações: Autismo infantil, Transtorno de Rett,

Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger, Transtorno Global do desenvolvimento sem outra especificação. Conforme tabela 1 descritiva abaixo.

Tabela 1 - Descrição dos diagnósticos

DIAGNOSTICO

Autismo infantil	Caracterizado por atrasos ou funcionamento anormal, antes dos três anos de idade em uma das seguintes áreas: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Pode apresentar inúmeras manifestações inespecíficas como: fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra e agressividade.
Transtorno de Rett	Ocorrência no sexo feminino, sendo conhecida entre e 5 e 30 meses. Apresenta déficit no desenvolvimento, com desaceleração do crescimento craniano, retardo intelectual importante e forte associação com quadros convulsivos.
Transtorno Desintegrativo da Infância	Usualmente já diagnosticado a partir dos 24 meses, com predomínio no sexo masculino, padrões de socialibilidade e de comunicação pobres, alta frequência de síndrome convulsivas e prognostico pobre.
Síndrome de Asperger	Com maior ocorrência no sexo masculino, inteligência próxima da normalidade, déficit na sociabilidade, interesses específicos e circunscritos com historia familiar de problemas similares e baixa associação com quadros convulsivos.

Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação - incluindo autismo atípico	Com idade de início variável, predomínio no sexo masculino, comprometimento discrepante na área da sociabilidade, bom padrão comunicacional e pequeno comprometimento cognitivo.
---	--

Fonte 1 – DSM-IV-TR

De acordo com a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM, a DSM-5, o TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado pela presença de comprometimentos nas áreas sociocomunicativas e pela manifestação de comportamentos repetitivos e estereotipados (Marques, Bosa 2015).

Em 2013, Sella e Ribeiro, (2018) descreve o DSM-5, unificou os diagnósticos classificados no DSM-4 (Transtorno Autista ou Autismo Clássico, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, também conhecido como autismo atípico, Transtorno Desintegrativo da Infância), e foram unificados em apenas um diagnóstico, Transtornos do Espectro do Autismo. O autismo é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, assim, os Transtornos classificados no DSM-IV foram extintos. O Transtorno de Rett, deixou de fazer parte do espectro do autismo, por se tornar um diagnóstico próprio.

Segundo a OMS, ONU e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), de 2008, o Autismo infantil se caracteriza antes dos três anos de idade, apresentando um desenvolvimento anormal, perturbação nas habilidades de interação social, comunicação, e comportamento estereotipados, repetitivos e restritos.

A Lei nº 12.764 de dezembro de 2012 Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (BRASIL, 2012).

A Lei no 13.438, de 26 de abril de 2017, torna obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, com a finalidade de facilitar a detecção precoce, inclusive do TEA, em consulta pediátrica. (BRASIL, 2017).

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA E O ACOLHIMENTO AO ESTUDANTE COM TEA

A escola é um espaço onde se vivenciam inúmeras experiências, onde começa a socialização externa e, muitas vezes o professor é o sujeito que faz toda diferença na vida do estudante.

Os estudos apontam que a realização do professor é a aprendizagem dos seus estudantes, que eles consigam ler, escrever, que se comuniquem, se expressem e consigam viver em grupo na sociedade no qual está inserido.

Ser docente é uma tarefa árdua, cheia de dificuldades e obstáculos, principalmente na rede pública. Encontrar sentido para continuar ensinando, motivação para sua vida e significados para sua prática pedagógica, são grandes desafios.

Para transformar processos educativos, faz-se necessário construir alternativas com os sujeitos a partir da sua realidade e cultura. Numa perspectiva de propiciar um atendimento de qualidade na Rede Municipal de Educação de Maceió, por meio da Coordenadoria Geral de Educação Especial - CGEE, - compromete-se com a realização da formação continuada dos professores, que acontece quinzenalmente durante todo o ano. Essa formação é ministrada por técnicos pedagógicos e convidados para os temas específicos de cada encontro, formando e instrumentalizando os professores, considerando que o foco é melhorar o atendimento a todos os estudantes publico-alvo da educação especial.

“Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (PNEE-EI, Brasil).

Destaca-se que toda a ação desenvolvida na Educação Especial tem amparo legal na Lei Nº 12.764 de 2012, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e estabelece diretrizes para sua consecução. (Este é um documento oficial da Casa Civil da Presidencia da Republica Federativa do Brasil).

Chiote (2013), considera que conhecer a trajetória escolar e de vida da pessoa com TEA, permite refletir sobre a maneira como esse ser social se estabeleceu, o que aprendeu e como se deu o seu desenvolvimento considerando as praticas relacionais e interações que lhes foram permitidas ao longo do tempo em que foi inserido.

Neste sentido, a escola tem desempenhado a sua função social de recensear os estudantes, matricular, e garantir sua permanência, assim como o atendimento na SRM - AEE. Avaliar o estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem, conhecer as características de sua deficiência, suas condições, de acordo com os objetivos das orientações da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Segundo dados oficiais do Sistema para Administração e Controle Escolar – SISLAME, no município de Maceió, houve um crescimento considerável nas matrículas de estudantes com deficiência, desde 2015, com a informatização da matrícula *online* e implantação desse Sistema, além de um aparato de leis no âmbito nacional e municipal para garantir o direito desse estudante à matrícula e permanência na unidade escolar.

Conforme dados da Coordenadora Geral de Educação Especial – CGEE (Relatório, 2018), nos últimos 6 (seis) anos o crescimento de estudantes matriculados na Rede Municipal de Educação foi considerável, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 2 - Matrículas Educação Especial

ANO	Nº de matrículas
2013	1.869
2014	1.981
2015	2.328
2016	3.439

2017	3.333
2018	3.595

Fonte 2 - Dados da Coordenadoria Geral de Educação Especial – Ano 2018

E, em relação às quantidades de elementos físicos e humanos:

Tabela 3 - Tipificação

Tipificação	Quantidade
Alunos na Educação Especial	3.595
Alunos Atendidos nas SRMs	2.328
Alunos com TEA	?*
Sala de Recurso	78
Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	117
Profissionais de Apoio Escolar	385

Fonte 3 - Sislame – Ano 2018

*não há dados do numero de estudantes com TEA

Abaixo, apresentamos duas figuras relativas a modelos de Salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado:

Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte 4 - CGEE

Figura 2 -Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte 5 - CGEE

Quando o estudante ingressa na escola, segundo o Relatório CGEE, (2018) independentemente da sua deficiência, a equipe gestora, na pessoa do coordenador pedagógico juntamente com o professor, busca informações com os familiares para conhecer esse estudante e criar meios adequados para o desenvolvimento do seu potencial humano e avançar na sua aprendizagem. Esse acolhimento é fundamental e determinante para o encaminhamento educacional especializado que ele receberá para a inclusão na sala de aula

comum. Para Alves (2013), a inclusão deve ser tratada como forma de acolhimento e possibilidade de aprendizagem.

As escolas têm recebido e acolhido o estudante com TEA, mas, no contexto educacional o atendimento necessita ser mais eficaz, considerando que o estudante com TEA apresenta alterações de comportamento, na interação social e na comunicação, o que dificulta sua aprendizagem.

Estudos apontam que uma secretaria fortalecida para atender os estudantes com TEA investe na formação continuada dos professores tendo como base as contribuições da ABA.

3.1. História da Educação Inclusiva

Neste ítem, abordaremos brevemente a parte histórica dos caminhos da inclusão, assim como fez Montoan (1997), com muita propriedade. Iremos tratar a inclusão como forma de acolhimento e possibilidade de aprendizagem.

No Brasil a Educação Especial Brasil se estruturou no século XIX, com o surgimento dos primeiros atendimentos tidos como especializados direcionados a população. As pessoas com deficiências tinham atendimento prestado pelas instituições educacionais particulares, no modelo das experiências norte-americanas e européias.

Naquela época, surgem instituições, a exemplo do Instituto dos Meninos Cegos (1954), conhecido hoje como Instituto Benjamim Constant – IBC e o Instituto Imperial de Surdos-Mudos (1857), atualmente conhecido Instituto Nacional de Educação para Surdos - Ines, localizados no Rio de Janeiro, que atendiam apenas os cegos e surdos. A sociedade encarava as demais deficiências como doença, assim, as pessoas com deficiência eram confinadas pelas famílias em casa ou recolhidas em hospitais e prisões.

Durante a República, o Estado Brasileiro não desenvolveu práticas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, mas expandiu o atendimento aos cegos e surdos para outras partes do país. Nesse mesmo período, as ações educacionais para “conter” a deficiência intelectual, e impedir ações que causassem problemas no âmbito da saúde e social (como criminalidade), que, na época, eram atribuídas à deficiência.

Em 1852, segundo Nogueira; Costa, (2007) o Hospício D. Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, e inaugurado no período da Proclamação da República em 1889, pelo primeiro Presidente do Brasil, Marechal Deodoro da Fonseca, passou a se chamar Hospital Nacional de Alienados, no ano de 1890. O Hospital era voltado para a educação dos sentidos (andar, usar as mãos, falar, etc.), foi um lugar de asilamento dessas pessoas e de exclusão, porque a sociedade os encarava como seres inconvenientes e que não eram capazes de conviver de acordo com as normas sociais.

Em 1929, o médico psiquiatra Ulisses Pernambucano organizou uma equipe considerada posteriormente a primeira multidisciplinar, constituída por (psiquiatra, pedagogo e psicólogo) que exerciam atendimento com crianças que apresentavam traços de deficiência cognitiva.

A partir de 1930, Mazzotta, (2011), descreve na primeira metade do século XX, sem ações promovidas pelo Estado para a população considerada com alguma deficiência, a sociedade civil teve um papel fundamental na mobilização em torno da organização de associações para pessoas com deficiências, a exemplo da Sociedade Pestalozzi, (década de 1930; as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE - 1950 e a Associação de Assistência à Criança com Deficiência (AACD).

Posteriormente, segundo Jannuzzi, (2012), o Estado realizou algumas ações de atenção para esses estudantes, tais como a construção de unidades escolares próximas a hospitais e o ensino regular, ao mesmo tempo que entidades filantrópicas especializadas continuaram a ser fundadas.

O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, durante a gestão do Getúlio Vargas, foi criado pelo Decreto nº 19.402 de 1930 o Ministério da Educação e Saúde, pela Lei nº 378 de 1937.

De acordo com Jannuzzi (2012), após os anos de 1960, foram criadas diversas campanhas para a promoção de educação voltada para de cegos, surdos e deficientes mentais.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases Lei Nº 4.024/61, em 1961, foi instituída a Educação Especial como modalidade de ensino, denominada nesta época “educação dos excepcionais”.

Em 1971, foi publicada a nova LDB Lei Nº 5.692, que instituiu de forma obrigatória na rede regular de ensino, a educação das pessoas com deficiência física, mental e dos superdotados, caracterizando a educação dos “excepcionais” na linha da escolarização.

No ano de 1973, ocorreu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Médici, com o objetivo de estabelecer a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, em todo o território nacional (Brasil, 1973)

Em 1985, através do Decreto nº 91.872, o Presidente da República do Brasil, José Sarney nomeou o Comitê Nacional de Educação Especial - CENESP, destinado ao aprimoramento da Educação Especial e a integração, das pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotadas, na sociedade.

O CENESP, em 1986, através do Decreto nº 93.613, foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SEESP e, nesse período, criou-se a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, pelo Decreto nº. 93.481, tendo como propósito “assegurar aos portadores de deficiências o pleno exercício de seus direitos básicos” (Brasil, 1986b).

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, no tocante à educação da pessoa com deficiência, determinou no artigo 208, como dever do Estado, a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A Lei nº 7.853 de 1989, dispôs sobre sua integração social, apoio, inserção e inclusão no sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas, e crime punível com reclusão e multa caso recusassem ou suspendessem, sem justificativa, a inscrição da pessoa portadora de deficiência em qualquer estabelecimento de ensino (Brasil, 1989).

Em 1999, sob o Decreto nº 3.298, esta lei foi regulamentada dez anos depois, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, objetivando assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

Em 1990, no Brasil, o ano demonstrou-se bastante promissor na garantia do direito a educação aos estudantes com deficiência num cenário de democratização da educação pública. O ano é marcado pela mobilização, integração da sociedade civil e estudos da educação especial objetivando a universalização do atendimento educacional as pessoas com deficiência, a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA. Em 1990, inclusive a participação em fóruns de movimentos, comissões, para assegurar seus direitos de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades de convívio social.

Paralelamente, os debates internacionais estavam pautados na mobilização em da universalização do acesso à educação, marcado pela Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela ONU, em Jomtiem, Tailândia. Nesta Conferência foram definidas novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, considerando o estabelecimento de compromissos mundiais para garantir o acesso das pessoas conhecimentos necessários para permitir uma vida digna, vislumbrando uma sociedade mais humana e justa, desenvolvendo com plenitude suas potencialidades, trabalhar, tomar decisões e continuar aprendendo.

Segundo a Declaração de Jomtien, 1990), os países integrantes que foram motivados a construir planos decenais que contemplasse diretrizes e metas do plano de ação. No Brasil, o MEC, estabeleceu um Plano Decenal de Educação Para Todos para o intervalo no período de 1993 a 2003, elaborado em consonância com às resoluções da Conferência.

Em 1991, a Lei no 8.213/91, dispôs sobre a lei de cotas para o trabalho, determinando, em seu artigo 93, que a empresa com 100 (cem) ou mais empregados estava obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com pessoas com deficiência (Brasil, 1991).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, a inclusão educacional na escola comum ganhou destaque e tornou-se realidade, a partir da Conferência Mundial de Necessidades Especiais promovidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, na cidade de Salamanca – Espanha. O princípio que norteia tal estrutura é o de que escolas devem permitir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Ainda, é dever das escolas inserir em suas salas de aula, crianças deficientes e superdotadas, crianças em condições de vulnerabilidade e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças integrantes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Em meio aos cenários de evolução da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, ressaltava o modelo clínico da deficiência, onde os estudantes com deficiência eram considerados incapazes de receber escolarização na sala de aula comum. A política defendida era a das Escolas Especiais e salas especiais como espaços de atendimentos aos estudantes com deficiências. Ainda em 1994, a Portaria nº 1.793/94 determinou a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com as pessoas com deficiência.

Em 1996, a LDB nº 9.394/1996 parte do seu conteúdo exclusivamente conceituando um capítulo para a educação especial, conceituando-a como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Estabeleceu, no seu artigo 59, que os sistemas de Ensino deverão assegurar para os estudantes com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, assim como, professores com especialização adequada para atendimento especializado” e, para a integração desses educandos nas classes comuns, como também Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade (Brasil, 1996).

Em 1999, O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE foi criado, no âmbito do Ministério da Justiça, através do Decreto nº 3.076/99 (BRASIL, 1999b). Tendo como algumas competências “acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência” e propondo a elaboração de estudos e pesquisas que objetivassem a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência.

Neste mesmo ano, a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 2001, exigiu uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (Brasil, 2008). Reafirmou que as “pessoas com deficiência tinham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais e definiu como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que pudesse impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais” (Brasil, 2001a).

O final do século XX é marcado pela mudança paradigmática em que a inclusão escolar passou a nortear as ações governamentais, principalmente na década seguinte.

Em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução Nº 2/2001, CNE-CEB), a perspectiva inclusiva foi fortalecida com as Leis, normas e diretrizes oficiais, progressivamente nos anos seguintes. A Inclusão teve ascensão na escola regular, que foi fortalecida para ser um espaço capaz de garantir o atendimento a toda diversidade humana.

Nos anos seguintes foram criados órgãos de governo, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC, órgãos nas administrações no âmbito estadual e municipal, responsáveis pela implantação e implementação de programas e ações a fim de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Ainda em 2001, destacou-se o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, e a Resolução nº 2. O PNE “determinou que a educação especial, teria que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino, com garantia de vagas no ensino regular para os diversos tipos de deficiência. Ressaltou que, quanto mais precoce a intervenção educacional, mais eficaz se tornaria, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças”.

A Resolução nº 2 instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Nesse sentido, a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, no sentido da inclusão, avançou estabelecendo a matrícula compulsória das pessoas com deficiência na escola regular. No artigo 2º, determina, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, independentemente da sua condição, “cabendo às escolas

organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001c).

A Declaração Internacional de Montreal (2001) “Por uma “Sociedade Inclusiva”, conclamou governos, empregadores, trabalhadores e comunidade, a se comprometerem com o desenho inclusivo e aplicá-lo em todos os ambientes, produtos e serviços, para benefício de todos”

Em 2002 a Resolução CNE/CP nº1/2002, institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na perspectiva da educação inclusiva, definiu que as instituições de ensino superior deveriam antever, em sua organização curricular, a formação docente relacionada ao trato com a diversidade, contemplando para isto conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.”.

Em 2004, a Lei nº 10.845, durante o Governo Lula, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado – AEE às Pessoas com Deficiência. Para garantir a universalização deste serviço aos educandos com deficiência, cuja situação não permitia a sua integração em classes comuns de ensino regular de forma a possibilitar, progressivamente, a inserção desses educandos nessas classes”.

O Decreto nº 5.296 de 2004 dispôs a respeito da “prioridade de atendimento às pessoas com deficiência nas instituições públicas ou privadas, da implementação da acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos serviços de transportes coletivos e no acesso à informação e à comunicação”.

O AEE, sob o Decreto nº 7.611, “é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, complementar à formação dos estudantes com deficiência, nas salas de recursos multifuncionais”.

Em 2007, para responder a toda demanda e cumprir a determinação por lei na Política Nacional de Educação Inclusiva – PNEE-EI, o governo Brasileiro “criou o programa de implantação de SRMs como espaço de realização do AEE”.

A Resolução nº 4 de 2009, instituiu “diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Com o AEE sendo realizado na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, em turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”. Tendo a “função complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Determinando, portanto, que a “Educação Especial se realizava em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”.

No ano de 2007, a função da escola é atender que determina o Decreto nº 7.611/2011 “que trata da oferta complementar e suplementar ao apoio a estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação /altas habilidades, para que eles tenham acesso, participação e aprendizagem no sistema regular de ensino,” disposto no artigo 3º, disposto no Decreto supra citado.

É assim, que um conjunto de legislações são criadas no Brasil com o objetivo de implementar o Plano de Metas e garantir os Direitos das Pessoas com Deficiência.

O Decreto nº 6.094/2007 dispôs sobre a “implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com a participação das famílias e da comunidade”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2008) instituída pela Portaria nº 555/2007, visa uma “ação política, social, cultural e pedagógica, garante a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.”. Esse mesmo documento, orientou “os sistemas de ensino a universalizarem o acesso, a partir do processo de democratização da escola.”. Na prática, contradição, o “AEE estava organizado em instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, como substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos.”.

“O AEE “é um complemento, que deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais, onde os estudantes possam ter um atendimento especializado, para aprender o que é diferente do currículo do ensino comum, necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência e, por

isso, não substitui as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns”. (Brasil, 2006).

O Decreto nº 6.949 de 2009 promulgou no Brasil a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”.

A inclusão escolar caracteriza o início do século XXI, enfatizando a organização do ensino e compromisso de toda a sociedade pela educação das pessoas com deficiência.

O Decreto nº 7.612 de 2011 “instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”. Destacando a qualificação profissional da pessoa com deficiência.

A Lei nº 12.764/2012 “instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, determinando, o acesso à educação, incluída nas classes comuns de ensino regular, e ao ensino profissionalizante.”. As pessoas com TEA têm esses direitos assegurados no artigo 3º. Essa mesma Lei normatizou o papel do gestor, impedindo-o de recusar a matrícula do estudante com TEA ou quaisquer outras deficiências.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146/2015 reitera o “direito de igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência em relação às demais pessoas.”. O artigo 27 da referida Lei “trata a educação como direito, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado no decorrer de toda a vida, para o desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

Essa mesma Lei reafirma a punição da Lei nº 12.764/2012 e atribui o “dever do Estado, da família, da comunidade escolar, a responsabilidade de adotar as medidas de apoio as pessoas com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.”. Assim como medidas de apoio, práticas pedagógicas e ofertar os profissionais necessários para “garantir condições de acesso, permanência, participação e

aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”, sem cobrança de valores adicionais.

A Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 dispôs sobre a “reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino”.

“A educação especial no município de Maceió atende essencialmente as legislações e políticas públicas que instituíram os direitos e iniciativas para inclusão dos estudantes com deficiência na Rede de Ensino regular” (Fumes e Calheiros, 2014).

A nível local, segundo Fumes e Calheiros (2014), “os primeiros atendimentos educativos da pessoa com deficiência ocorreram na metade do século XX, com a oferta da escolarização para pessoas com deficiência intelectual.”

No ano de 1973, o Governo estadual construiu, em Maceió, duas escolas especializadas em atender pessoas deficientes. Segundo Mercado (2014) sendo “uma para atender pessoas cegas, a Escola Estadual Ciro Accioly e um Centro Especializado na educação de estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, o Centro de Educação Especial Professora Wandete Gomes de Castro, em 1994.”

O mesmo Governo também criou o Departamento de Educação Especializada para ofertar serviços nas escolas construídas para atender o público da educação especial. A professora Tereza Nelma da Silva foi nomeada como a primeira diretora e teve como missão recensear os estudantes da educação especial: atendidos nas classes especiais; e os que precisavam e ainda eram atendidos.

Nesta época o Departamento de Educação Especializada também era responsável pela educação especial do Município de Maceió.

Para estruturar esse atendimento foram realizadas ações voltadas para a estrutura das escolas municipais, como: espaço físico, formação de recursos humanos, identificação da deficiência dos estudantes, assim como, “anamíneses realizada pelo corpo técnico especializado da Divisão de Educação Especial, e ainda utilizava-se outros instrumentos avaliativos aplicados pelas instituições tidas como conveniadas”. (Relatório - SEMED, 1996).

Em 1985, após todo recenseamento realizado, os estudantes diagnosticados, e todo levantamento de infraestrutura do sistema de ensino, o Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação foi criado, onde se deu início ao atendimento dos estudantes publico-alvo da Educação Especial.

Em 1989, na gestão do Secretário Municipal de Educação Dau Tenório, foi criada a Divisão de Educação Especial, a denominação da Secretaria de Educação era Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC.

Entre 1990 a 1994, houve a implantação das classes especiais. “Os estudantes com deficiência eram atendidos em escolas regulares da rede municipal de ensino de Maceió na perspectiva da integração” (Calheiros e Fumes, 2014). Segundo as referidas autoras, “as classes especiais contribuíram para o aumento da exclusão dos estudantes com deficiência, a política de integração aumentou o processo de segregação.”.

A LDBEN Nº 9.394/1996, em seu artigo 59, preconiza a Educação Especial “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, atendimento especializado para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Para Calheiros e Fumes (2014), as ações voltadas para garantir a inclusão continuaram seguindo em direção aos movimentos internacional e nacional, em defesa da participação de todos na escola regular, independentemente das diferenças. Em 2004, com o recebimento dos estudantes deficientes nas salas de aulas comuns, a formação continuada aconteceu de forma direcionada e pontual para esses professores.

Em 2006, a Lei municipal nº 5.549/2006, assegura “matricula para o estudante portador de necessidades especiais, nas escolas da rede municipal mais próxima de sua residência.”.

A Lei Municipal Nº 6.333/12, aprova o Plano Municipal de Educação – PME de Maceió, que “preconiza a necessidade de aprofundar a política de inclusão no município, apesar da progressiva ampliação do atendimento evidenciada pelo aumento do número de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.”

A Lei nº 6.374 de 2015, instituiu, no município de Maceió, especificamente ao TEA o dia municipal de conscientização da síndrome espectro autista. Os princípios para a Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA foi estabelecido pela Lei nº 6.529, de 2016.

Ainda em 2016, a Resolução do Conselho Municipal de Educação, nº 01/2016 – “estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o AEE aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Maceió.”

Em 2017, a Resolução nº 02/2017 – COMED “estabelece diretrizes para o Processo de Avaliação da/para Aprendizagem no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Maceió, em seu artigo 28 define as referências para avaliação da educação especial.”

Felizmente, a educação especial tem sido repensada considerando a pessoa com deficiência, reconhecendo suas limitações, promovendo a participação desses sujeitos para exercerem sua cidadania.

Esse trabalho buscou investigar, através de uma revisão sistemática da literatura, artigos publicados, dissertações e entrevistas com professores e técnicos pedagógicos da CGEE, sobre suas experiências no atendimento dos estudantes com TEA, relatórios do PNUD, a nível local para caracterizar a sua inclusão nas salas de aulas comuns.

CAPÍTULO 4 - O ATENDIMENTO AO TEA NA SEMED

Na Rede Municipal de Educação de Maceió, o atendimento do estudante com deficiência acontece na perspectiva de uma educação inclusiva, buscando a eficácia da garantia do direito à educação, a igualdade de oportunidades e participação social. Buscando efetivar as orientações da Política Nacional de Educação Inclusiva de modo a:

- Promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares;
- Originar respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

De acordo com o Guia de Educação Especial (2016) “na prática, a concretização de uma política inclusiva, sendo a efetivação e aplicação destes parâmetros, o grande desafio da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-SEMED.”.

No percurso histórico da Educação Especial na Rede Pública Municipal de Maceió, o atendimento aos estudantes em especial dos estudantes com TEA, encontramos registros informal e formal.

Estes registros soam como resultados de uma pesquisa detalhada com informações originadas nos arquivos da Coordenadoria Geral de Educação Especial – CGEE da SEMED. Entrevistas: Professores, Técnicos pedagógicos que atuam na CGEE, sobre suas experiências

no atendimento dos estudantes com TEA, Relatórios do PNUD, Guia de Educação Especial para Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió.

O atendimento dados aos estudantes da educação especial ao longo da história na SEMED apresentou várias configurações. Segundo o Guia da Educação Especial, em 1990 “foram instituídas as primeiras classes especiais em algumas escolas da Rede para atender aos estudantes, na época, eram os deficientes intelectuais e com deficiência auditiva nos registros não consta um número exato de quantas classes especiais foram implantadas.”, há uma divergência entre oito a doze classes.

Em 1996, com a nova LDBEN nº 9.394/1996, segundo Fumes e Mercado (2018), o município de Maceió para garantir o seu atendimento aos estudantes com deficiência, dependia da colaboração técnica e dos recursos humanos advindos das instituições associações filantrópicas especializadas.

Com os estudos avançados, e as discussões nacionais e internacionais com ideais como a inclusão das crianças, jovens e adultos nas escolas de educação básica, presentes na Declaração de Salamanca. O desafio das escolas sob orientação da SEMED era incluir estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência, nas classes especiais de acordo com as suas necessidades e características nas salas de aula comuns.

Segundo relatório da CGEE (2006), no ano 2000, a SEMED priorizou a operacionalização de uma proposta de educação para todos, inserindo-a na rede regular de ensino estudantes da educação especial.

As Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, foram instituídas pelo MEC em 2007 (Portaria nº 13/2007), com “objetivo de promover condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular.”.

Essas salas são espaços físicos localizados nas escolas. Segundo o Guia da Educação Especial (2016) elas estão contempladas nas políticas públicas educacionais e para as pessoas com deficiência, assim como, no Plano de desenvolvimento da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, para apoiar a educação inclusiva.

Nas SRM, é realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE, com o objetivo de complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Também é um espaço para desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, tendo em vista a superação, o desenvolvimento do potencial humano e a inclusão desses estudantes na sala de aula, no ambiente escolar e na sociedade que ele está inserido.

O atendimento que os estudantes com TEA recebem na sala do AEE é complementar ou suplementar, durante as entrevistas, constatou-se que as professoras que atuam no atendimento são habilitadas e com especialização. No entanto, atendem com base nas suas experiências profissionais, no conhecimento adquiridos nas formações continuadas promovidas pelos técnicos da CGEE, nos cursos de aperfeiçoamento, palestras, estabelecer formas de acesso; a aprendizagem; integração dos estudantes assistidos pela educação especial: deficientes, TEA e altas habilidades/superdotação, na sala de aula comum.

Portanto, historicamente o ensino da educação especial tem sido repensada baseada nos conceitos de cidadania e fundamentada na importância do respeito das diferenças e na promoção do desenvolvimento do potencial humano dos estudantes. Ação decorrente pelo momento mundial pela educação inclusiva, pela defesa dos direitos humanos de todos os estudantes, de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (Brasil 2008).

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

5.1. Problema de pesquisa e objetivos

Frente à inquietação provocada em relação ao atendimento prestado aos estudantes com TEA nas salas de AEE e as interlocuções com a sala de aula regular, identificou-se o problema de pesquisa:

Caracterizam no ambiente da sala de atendimento educacional especializado – AEE, o processo de ensino-aprendizagem aos estudantes diagnosticados com TEA, na perspectiva da sua inclusão na sala de aula comum das escolas da região I da Rede Municipal de Ensino de Maceió?

E, para auxiliar na busca de respostas a esta questão, foram estabelecidos alguns objetivos. O nosso objetivo geral, portanto, é: Investigar o Transtorno do Espectro Autista enquanto comportamento que compromete habilidades de comunicação (linguagem), interação social enquanto comportamento que interfere na sua aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Investigar as estratégias pedagógicas no atendimento ao estudante diagnosticado com TEA;
- Avaliar os métodos que favoreçam a aquisição da linguagem, interação social e a aprendizagem;
- Analisar ações pedagógicas que promovam sua inclusão e participação no contexto escolar.

5.2. Tipo de pesquisa

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, ao passo que, através de dados empíricos e fundamentados em investigações da área social, buscamos explicar situações e demandas existentes na sociedade.

Para coletados dados, aplicamos um questionário semi-estuturado, no intuito de adquirir respostas dos entrevistados para complementar à investigação e fazer uma articulação entre teoria e realidade profissional.

5.3. Instrumento de coleta de dados

Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é o instrumento base desta investigação. Foi estruturada a partir de leituras, sistematização, catalogação e fichamentos, de modo a elaborar toda a fundamentação teórica da pesquisa.

Pesquisa documental

Para compreendermos como está estruturada a Educação Especial na perspectiva da Inclusão no Município de Maceió, buscamos nos documentos e nas recentes pesquisas documental dos grupos de pesquisa da UFAL (NEEDI, ONEEAL, grupo de estudo em Análise do Comportamento, Práticas de Aprendizagem integradoras, Inovadoras - PAII), a SEMED disponibilizou um acervo de documentos legais: informações a respeito dos dados de matrícula dos estudantes especiais, número de estudantes com TEA atendido na Rede, entrevistas com os professores da SRM-AEE e da sala regular, entrevista com técnicos da Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE) da SEMED, assim como, o Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió, relatório produzido em Parceria com o PNUD.

Por meio destes documentos, foi possível analisar e buscar compreender como as escolas da Rede estão estruturadas para atender e incluir os estudantes autistas no delineamento da pesquisa.

Entrevista semi-estruturada

Realizada com: professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncional - Atendimento Educacional Especializado – AEE, professores da sala de aula regular envolvidos no atendimento dos estudantes com TEA, junto às escolas da Região Administrativa 1, que somam cinco escolas.

Pesquisa participante

O conhecimento prévio da realidade educacional de Maceió possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa viabilizando o contato com os técnicos da CGEE, e com os professores entrevistados.

Conhecer o trabalho realizado pelos professores que atuam nas SRM-AEE da Rede Municipal foi primordial para a escolha da Escola Municipal “Alegria do Saber”, localizada na Região Administrativa 1.

5.4. Caracterização

O referido estudo foi investigado na Escola Municipal “Alegria do Saber” da Rede Municipal de Educação de Maceió, RA. 1 referência no atendimento e comprometimento do atendimento prestado pelos professores da sala do SRM-AEE e sala regular de ensino aos estudantes.

No início desta pesquisa, buscou-se entender num breve histórico a evolução do conceito sobre os Transtornos do Espectro Autista, termo que vem sendo utilizado recentemente na bibliografia educacional.

Para melhor compreensão, fizemos uma linha de tempo sobre a temática do “autismo” que nos permite compreender o quanto este termo avançou ao longo dos tempos.

Dentre os critérios utilizados estabeleceu-se entrevistar, primeiramente, os professores da SRM-AEE, com maior tempo atuação e formação para atuação, assim como o tempo de experiência. Em seguida os professores da sala regular da unidade escolar.

No universo de 86 professores da SRM-AEE, distribuídos em 78 escolas para atender estudantes com deficiência matriculados no ano de 2018.

Neste ano, foram matriculados 3.595 estudantes com deficiência, sendo 384 estudantes nas escolas da RA.1: Escola Municipal “Aprendendo a aprender”, “Alegria do Saber”, “Flor

de Lis”, “Estrela Guia” e CMEI. “Casinha Feliz”, dentre eles, 15 estudantes autistas comprovadamente, que recebem atendimento especializado nas SRM-AEE.

Participaram dessa pesquisa 20 (vinte) professores, onde duas são professoras da Educação Especial que atendem na SRM-AEE e 1 (um) estagiário que acompanha um estudante autista na sala de aula regular, na função de Apoio Escolar – PAE.

Decidiu-se, para este estudo, os estudantes diagnosticados com TEA, matriculados no 2º ano do ensino básico considerando a relação estabelecida entre: individuo e ambiente, nesse caso o ambiente escolar, sua realidade social, e sua inclusão, como se dá a relação dos professores da SRM-AEE com os professores da sala de aula para incluir o estudante com TEA na sala de aula comum.

Amostra

O Estado de Alagoas tem 102 municípios, sendo Maceió sua capital. Maceió possui 142 escolas, sendo 47 Centros Municipal de Educação Infantil e 95 Escolas de Ensino Fundamental, destas apenas 78 escolas implantaram a Sala de Recursos Multi Funcional – SRM com Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Como critério de seleção, foram consideradas as escolas da Região Administrativa 1(um), pelo fato de todas terem a sala de atendimento. Destacamos que as escolas no município de Maceió são divididas por Regiões Administrativas de 1 à 8, respeitando as proximidades dos bairros.

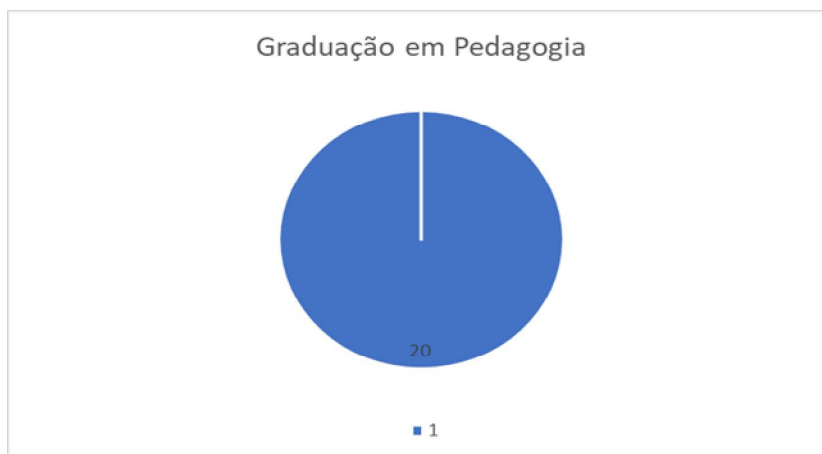
No processo da entrevista, utilizaremos uma abordagem qualitativa, pressupondo uma homogeneidade, fator muito importante para a determinação da amostra.

Em nossa amostra, tivemos:

5.5. Resultados

Dos 20 professores entrevistados, em sua totalidade, tinha Graduação de nível superior em Pedagogia:

Gráfico 1 - Graduação

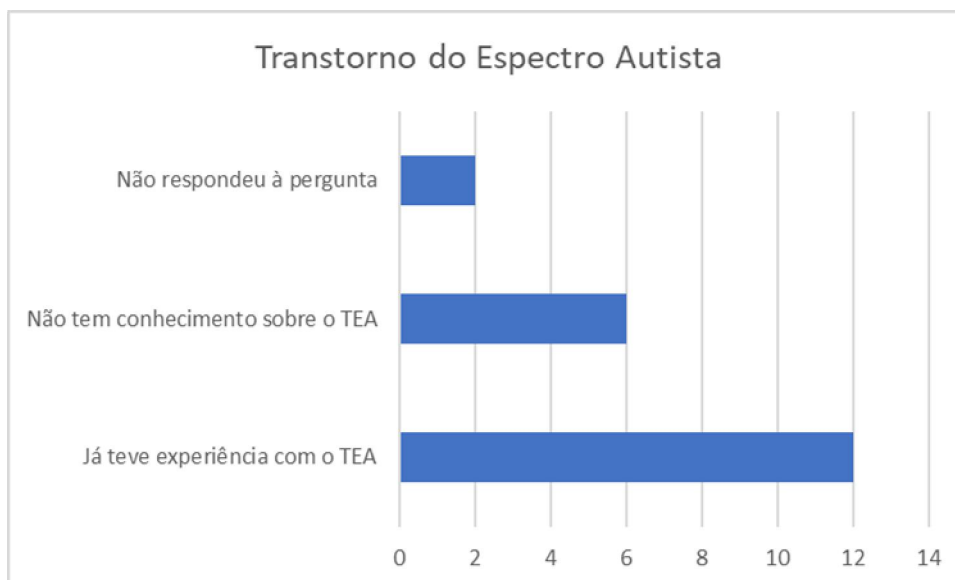


Destes, 2 possuíam habilitação específica para atuar no atendimento da sala do AEE, 6 possuem pós-graduação em especialização e os demais não responderam à pergunta.

Em relação ao tempo de profissão, está entre 09 a 21 anos no exercício do magistério.

Sobre a relação com o TEA:

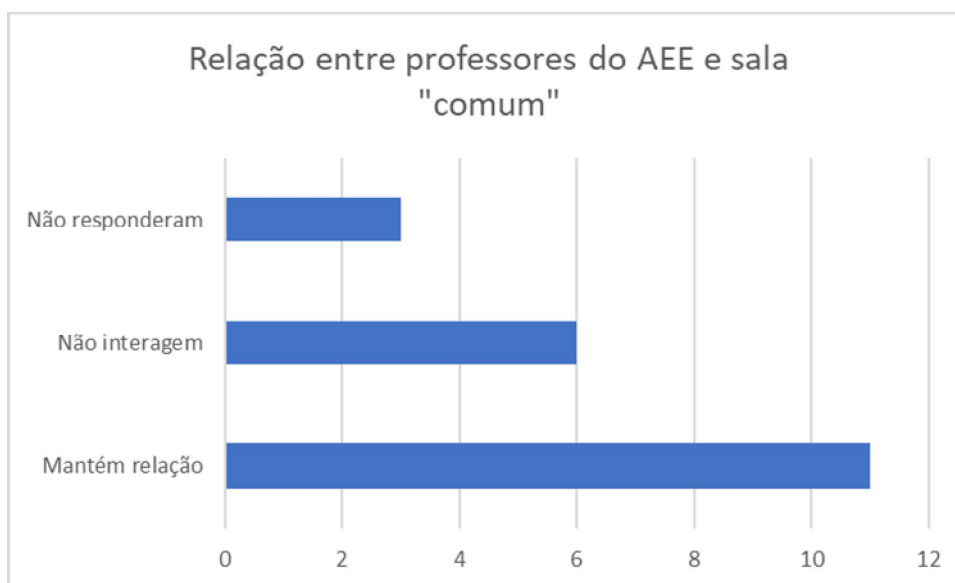
Gráfico 2 - Transtorno do Espectro Autista



Como podemos perceber, maior parte das professoras já teve que trabalhar com um aluno TEA, enquanto metade não tem conhecimento do mesmo, e, mesmo assim, podem deparar-se com um ou mais estudantes que necessitem de atendimento especializado.

Quanto a relação do professoras do AEE e professoras da sala “comum”:

Gráfico 3 - Relação entre professores do AEE e sala "comum"



Portanto, é possível considerar aqueles professores que não possuem contato com alunos com TEA, também não buscam interagir com as professoras do AEE.

Quanto às ações pedagógicas, 4 não responderam e as demais utilizam estratégias com jogos, roda de leitura, contação de história, atividades com pintura e música. Afirmaram, ainda, que a avaliação é realizada através de adaptação de atividades e observação do comportamento.

Entre as professoras entrevistadas 11 não conhecem a Análise do Comportamento Aplicada – ABA, 7 tem conhecimento básico, 2 conhecem por meio da pós-graduação, a nível teórico.

5.6. Conclusões dos resultados

Diante da entrevista realizada, foi possível observar que, mesmo as participantes sendo profissionais do magistério há mais de 10 anos, ou seja, com uma significativa experiência profissional e uma bagagem profissional extensa, muitas delas não tem conhecimento e não trabalharam com estudantes diagnosticado com TEA, mesmo com o aumento da matrícula desses estudantes na Rede.

Também foi possível destacar a existência de uma falha na relação das professoras que fazem atendimento na sala do AEE e das salas comuns. Esta relação não acontece de forma

satisfatória, ou seja, de modo a garantir a aprendizagem e inclusão dos estudantes com TEA, visto que é necessária uma articulação e acompanhamento, mesmo para aquelas professoras que não tem alunos com TEA em suas turmas.

Por fim, também foi possível observar que não há um procedimento padrão para avaliação destes estudantes, por parte das profissionais, mesmo existindo instrumentos específicos e cientificamente validados para isso. De todo, a maioria das professoras desconhece a Análise do Comportamento Aplicada – ABA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a interlocução do Atendimento Educacional Especializado – AEE e os professores da sala de aula comum, não tem contribuído satisfatoriamente para a inclusão dos estudantes com Transtorno de Espectro Autista – TEA, na sala de aula comum, considerando a relação estabelecida entre o indivíduo e o ambiente, nesse caso o ambiente escolar.

Uma das principais funções do professor do AEE, de acordo com Guia da Educação Especial, (2016), é propor estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do educando, tornar possível, orientar, sugerir, adaptar, apoiar e dar suporte ao professor de turma regular e aos demais profissionais da escola. Segundo o resultado da pesquisa essa interação entre a sala comum e AEE não acontece na sua totalidade.

A comunicação dos professores da sala de aula comum, do AEE e da coordenação pedagógica, é fundamental para o desenvolvimento das ações pedagógicas como planejamento para garantir não só a inclusão, mas principalmente uma aprendizagem eficaz, neste caso, aos estudantes com TEA.

Os resultados obtidos demonstraram diferenças significativas entre o perfil das professoras que atendem no AEE, quando comparadas com as professoras da sala de aula comum. Essa comparação elucida alguns questionamentos quanto às possibilidades de conhecimento sobre o estudante diagnosticado com TEA, a ausência de interação social compromete sua inclusão na sala de aula comum.

Considerando a investigação de Greenspan e Wieder, (2006) quando ele discorre sobre que revela o autismo um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e compromettimentos nas áreas de interação social e linguagem incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais.

Esse atendimento é realizado por professores da educação especial especialistas, que desempenham seus atendimentos baseado nas suas experiências profissionais, no conhecimento adquiridos nas formações continuadas, nos cursos de aperfeiçoamento, palestras, seminários, promovidos pela SEMED.

O atendimento realizado pelo professor da educação especial, que atua na sala de Recursos Multifuncionais, é fundamental para a inclusão ser efetivada, colaborando para o acesso, a permanência e o desenvolvimento do potencial humano dos estudantes público-alvo do AEE. O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Esse atendimento é realizado por professores da educação especial especialistas, que desempenham seus atendimentos baseado nas suas experiências profissionais, no conhecimento adquiridos nas formações continuadas, nos cursos de aperfeiçoamento, palestras, seminários, promovidos pela SEMED.

A reflexão dos professores que desenvolvem suas atividades pedagógicas na SRM-AEE e na sala de aula comum sobre o contexto escolar no qual esta inserido o estudante com TEA, é fundamental para o aprimoramento das discussões sobre o processo de produção do conhecimento, objetivos a serem alcançados, que garantam a aprendizagem desses estudantes.

Felizmente, a SEMED, por meio da CGEE promove varias ações destinadas a formação continuada dos professores alvo da educação especial, que realizam os Atendimentos Educacional Especializado. Quais seriam os critérios para a construção de uma de formação de professores para tornar aprendizagem significativa e modeladora dos estudantes com TEA? Quais as estratégias pedagógicas levantadas para o atendimento ao estudante com TEA que possa garantir a sua inclusão na sala de aula comum? Quais os critérios para a seleção de uma perspectiva teórica reelados durante o processo da pesquisa?

No entanto, ainda não existe uma formação para os professores com base na análise do comportamento no ensino de estudantes com TEA baseada na ABA. Ainda pouco conhecida e usada pelos mesmos.

A ABA é uma ciência com consistência teórica e metodológica, cujos estudiosos envolvidos empenham-se, continuamente, em prover evidencias de que seus procedimentos são efetivos (Sella & Ribeiro, 2018). A ABA, segundo Cooper, Heron, & Heward (2007) é responsável por pesquisas visando o desenvolvimento de tecnologias que melhorem comportamentos socialmente relevantes, sejam déficits ou excessos comportamentais.

Os estudantes diagnosticados com TEA expressão uma variedade de excessos e déficits comportamentais. A intervenção educacional com base na ABA durante o atendimento, o ajudará a minimizar esses prejuízos comportamentais e o incluirá na sala de aula comum para que ele obtenha uma aprendizagem mais eficaz. Estudos apontam que as metodologias tradicionais de ensino se apresentam de forma ineficientes colaborando para aumentar a lacuna geradora de conflitos e da aprendizagem desses estudantes.

A autista precisa de um tratamento diferenciado, considerando que a condição autista dificulta sua aprendizagem, sendo necessário uma atenção diferenciada a eles. O autista é um estudante que precisa ser elogiado durante seu processo de evolução contínua, por de reforços sociais.

Com objetivo de investigar o atendimento de estudantes com Transtorno Espectro Autista, para sua inclusão na sala de aula comum, identificando as estratégias pedagógicas no atendimento ao estudante com TEA que garantam sua aprendizagem, o presente estudo apresentou um modelo eficaz de atendimento baseado na Análise de Comportamento Aplicada – ABA, para ser incluído na formação dos professores da educação especial, em especial aqueles que trabalham diretamente com os estudantes com transtorno do espectro do autismo, e para os professores que atuam na sala de aula comum de ensino no município de Maceió, tendo como foco o desenvolvimento do seu potencial humano para aquisição eficaz da sua aprendizagem.

A pesquisa revelou que a formação continuada como meio de melhoria das práticas educativas, deve acontecer em consonância com a ABA em um espaço dialógico, ativo e emancipatório. De acordo com o pensar de Freire, 1997, não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto um do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuriaguerra, J. Manual de Psiquiatria Infantil. Barcelona: Toray-Masson, 1977.

Alves, M. D. F. (2013). Construindo Cenários e Estratégias de Aprendizagem Integradoras (inclusivas). 276pp. Tese [Doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Bittencourt, I. G. S. (2018). *As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo*. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas.

Brasil (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1pl.html>>. Acesso em: 13 out. 2015.

Brasil (1989). Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (1994). Política Nacional da Educação Especial. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (1996). *Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência: Lei nº. 78853/89, Decreto nº 914/93*. Brasília: CORDE, 1996.

Brasil (1998). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (1998). Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília.

Brasil (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (2001). Resolução CNE/CEB nº 2, de 18 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (2002). *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2002). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (2002). *Adaptações curriculares em ação*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2005). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

Brasil (2006). Relatório de ações do departamento de educação especial. Maceió.

Brasil (2006). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (2006). Salas de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Sandrastos/sala-de-recursos-multifuncionais-16974231>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

Brasil (2007). Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física, Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESP/SEED/MEC.

Brasil (2007). Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais". Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (2008). Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007a. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jul. 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008 .htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (2008). Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 30 de novembro 2019.

Brasil (2008). Relatório de ações do departamento de educação especial. Maceió.

Brasil (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007b. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 ago., 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

Brasil (2009). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%202%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

Brasil (2010). Manual de orientação do programa de implantação de sala de recursos multifuncional. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacaosalas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 out. 2017.

Brasil (2010). Relatório de ações do departamento de educação especial. Maceió.

Brasil (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Brasil (2012). Relatório de ações do departamento de educação especial. Maceió.

Brasil (2013). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.

Brasil (2014). Relatório de ações do departamento de educação especial. Maceió.

Brasil (2016). Plano de trabalho anual de educação especial. Maceió.

Brasil (2016). Relatório de ações da Coordenadoria Geral de Educação Especial. Maceió.

- Brasil (2018). Plano de trabalho anual de educação especial. Maceió.
- Brasil (2018). Relatório de ações da Coordenadoria Geral de Educação Especial. Maceió.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota técnica nº 11/2010. In: _____. A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-Brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- Calheiros, D. S.; Fumes, N. L. F. (2014). A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado1 Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, Abr.-Jun., 2014
- Camargo, S.P.H; Rispoli, M.(2013) Analise do comportameto aplicada como intervenção para o autismo: definição características e pressupostos filosóficos. Revista Educação, 26, 2013.p. 639-650.
- Chiote, F. A. (2013). *Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.
- CID-10 (2008). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10, 1. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>. Acesso: 18 jun. 2017.
- Declaração de Jomtien (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de 1990*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso: 9 abr. 2017.
- Declaração de Salamanca (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 9 abr. 2017.
- Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso: 9 abr. 2017.
- Fontes, M. T. A. F. (2019). *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/Sonhando e construindo caminhos para educação: a história da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Brasília: PNUD.
- Fumes, N. L. F.; Guimarães, S. D.; Damato, T. A. (2018). Possibilidades e desafios para a inclusão escolar no campo da educação especial. Maceió: EDUFAL.
- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. (2º ed). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2017). O método de história de vida em pesquisas sobre auto percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 22, 34, 139-154.

Greenspan, S.I: *Wieder S Engaging autism: Using floortime approach to help, children relate, communicate, and think.* Cambridge: Da capo Press, 2006.

Kanner, L. (1997). Os distúrbios autísticos do contato afetivo. Rocha, P.S. (Org.). *Autismos*. São Paulo: Editora Escuta.

Maceió (2016). *Guia de Educação especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió*: princípios, orientações e práticas. Maceió: Editora Viva.

Maceió (2016). Resolução Nº 01/2016 – COMED – MACEIÓ

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (2 ed.). São Paulo: Moderna.

Mazzotta, M. J. (2011). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. (6 ed.). São Paulo: Cortez.

Mercado, E.L.O (2016). *Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas – 2016*. 318f. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas.

Ritvo, E.R Ornitz, E.M. *Autism: Diagnosis current research and management*. New York, NY: Spectrum, 1976.

Sella, A. C.; Ribeiro, D. M. (2018). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba: Appris.

Skinner, B.F. (1957). *O Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix.

Weiss, M. L. L. (1997) *Psicologia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 4.ed., Rio de Janeiro: DP&A.

Tourinho, E.Z. A produção de conhecimento em Psicologia: a análise do Comportamento. *Psicologia: Ciencia e Profissão*, 23, 2003.p.30-41