

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



July Rafaela Vasconcelos Cesar

**Escola Inclusiva e Autismo:** Saberes e Práticas  
Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de  
Belém – PA

Belém – PA  
2013

July Rafaela Vasconcelos Cesar

**Escola Inclusiva e Autismo:** Saberes e Práticas Educativas de Docentes  
de uma Escola Municipal de Belém – PA

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para o título de Mestre em Educação no  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Estado do Pará.  
Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de  
Oliveira

Belém – PA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação na publicação  
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação - UEPA – Belém - Pará

---

Cesar, July Rafaela Vasconcelos

Escolas inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PÁ/ July Rafaela Vasconcelos Cesar; Orientadora: Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Belém, 2013.

69f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

1. Educação inclusiva 2. Autismo em criança 3. Saberes e práticas da inclusão I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (Orient.) III. Título.

371.9

CDD 21<sup>a</sup> ed.:

---

July Rafaela Vasconcelos Cesar

**Escola Inclusiva e Autismo:** Saberes e Práticas Educativas de Docentes  
de uma Escola Municipal de Belém – PA

Dissertação apresentada como requisito parcial para o título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.  
Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Data de aprovação: 26/02/2013

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientador  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Dr<sup>a</sup>. Em Educação/Currículo  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Examinador Interno  
Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes  
Dr<sup>a</sup>. Em Educação Especial  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Examinador Externo  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves  
Dr<sup>a</sup>. Em Psicologia da Educação  
Universidade Federal do Pará

Para Maria do Livramento,  
Jefth Fernandes meus  
pilares na vida

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus autor de todas as coisas, que possibilitou estar aqui alcançando mais uma vitória em minha vida acadêmica.

Aos meus pais (Jeffth e Maria), por todo esforço em me proporcionar oportunidades de estudar, e por me darem amor e carinho.

Aos meus irmãos (Leo e João) que de maneiras distintas ajudaram a traçar meus objetivos e ajudaram a alcançá-los.

A minha tia Marília, que sempre me apoia seja na vida estudantil, seja na vida pessoal, com carinho e conselhos.

Ao meu noivo (Joanes) por sempre me apoiar em todas as decisões, obrigado pelo seu companheirismo e amor.

A minha querida orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que mais que uma orientadora, uma mestre no ato de ensinar. Paciência e calma com certeza teve comigo nesses meses de orientação.

Aos membros da banca Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Maria Silva Araújo Alves

A minha querida prof Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Corte Vitória, quando lembro-me dos dias no Rio Grande do Sul, daquelas manhãs frias de quinta-feira. Das palavras, dos conselhos, e do meu diário, que comecei a escrever. Obrigada pela lição de vida.

Aos Professores do mestrado: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Simões e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Perpetuo Socorro Cardoso, em nome delas agradeço a todos que contribuíram para meu sucesso.

As professoras: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Melo e Prof<sup>a</sup>. Esp. Rosilene Quaresma, pelas cobranças nas horas certas.

A Prof<sup>a</sup>. Msc. Ana Telma Monteiro, que me ensinou o verdadeiro sentido de ser acadêmico, mostrando as possibilidades de pesquisa e extensão, e o valor da escrita e leitura, ainda na época da graduação. E que perduram em minha vida até hoje.

Ao Sr. Chiquinho, Sr. Jorge e a outros funcionários da UEPA, que de maneiras diferenciadas me ajudaram a trilhar meus passos na jornada que aqui se encerra.

“Educação Inclusiva, portanto, se apresenta como “política educacional” e como “paradigma escolar” na formação e na prática de professores/as da educação especial, ambos objetivando uma “educação para todos”, com a superação da exclusão escolar. Neste contexto das contradições entre a política educacional neoliberal e as práticas críticas cotidianas de professores/as, que a educação especial esta situada no sistema educacional brasileiro”.

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
(1994, p. 16)**

## RESUMO

CESAR, July Rafaela Vasconcelos Cesar. **Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**. 2012. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2012.

Esta pesquisa analisou os saberes e práticas de professores frente à inclusão de alunos autistas. Tem como objetivo geral analisar os saberes e práticas que permeiam o dia-a-dia de professores no que se refere à inclusão do aluno autista em escola pública de Belém. Apresenta como metodologia a pesquisa de campo, fundamentada em uma abordagem qualitativa. Como sujeitos da pesquisa, foram entrevistados três professores, dois professores da sala regular e um professor do atendimento educacional especializado de uma escola municipal de Belém. Há um debate com teóricos que trabalham o modo de ver a educação inclusiva na realidade educacional brasileira atual, respaldando-se em documentos legais como: Declaração de Salamanca, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 9394/96, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução 001 do Conselho Estadual de Educação e teóricos como Sílvia Ester Orrú, Maria Teresa Eglér Mantoan e Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Esta pesquisa nos fez refletir também sobre algumas questões: o processo de inclusão é gradual e interativo, no sentido de ser feito por todos os atores sociais envolvidos neste processo; como a formação deste profissional está interferindo no processo de inclusão; como é feita a participação do aluno na sociedade em que vive, respeitando as diferenças e tendo a diversidade como princípio básico. Respeitar o outro como diferente é fundamental para a Inclusão Social.

Palavras-chave: Autismo; Educação Inclusiva; Saberes e Práticas Docentes.

## ABSTRACT

CESAR, July Rafaela Vasconcelos Cesar. **Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA.** 2012. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2012.

This research aims to assess the knowledge and practices of teachers against the inclusion of autistic students. It aims at analyzing the knowledge and practices that permeate the day by day teachers regarding the inclusion of autistic students in public school in Belém. Features as field-work methodology, based on a qualitative approach. As research subjects were interviewed three teachers, two teachers of a regular classroom and one teacher of the specialized educational services from a public school in Belém. There's a debate with theorists who working mode to see inclusive education in Brazilian educational reality today, supporting in legal documents as: The Salamanca Statement, 1988 Brazilian Federal Constitution, Law of Guidelines and Bases for Brazilian Education 9394/96, National Guidelines for Special Education in Basic Education, Resolution 001 of the State Board of Education and theorists like Silvia Ester Orrú, Maria Teresa Eglér Mantoan and Ivanilde Apoluceno de Oliveira. This research also made us reflect on some issues: the inclusion process is gradual and interactive, to be done by all the social actors involved in this process, as the formation of this professional is interfering in the process of inclusion, how is participation student who lives in society, respecting differences and diversity as having basic principle. Respect the other as different is fundamental for Social Inclusion.

Keywords: Autism; Inclusive Education, Knowledge and Educational Practice.

## LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ANEE	Alunos com Necessidades Especiais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-PA	Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes”
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DABEN	Distrito Administrativo do Bengui
DAENT	Distrito Administrativo do Entroncamento
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
DAICO	Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS	Distrito Administrativo do Mosqueiro
DAOUT	Distrito Administrativo do Outeiro
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NARC	Associação Nacional para Crianças Retardadas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
RME	Rede Municipal de Ensino
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children</i> - Tratamento e Educação das crianças Autistas e com
	Distúrbios da Comunicação relacionados
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

1.0. INTRODUÇÃO	13
<b>SEÇÃO 2 : CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>26</b>
2.1. MUNICÍPIO DE BELÉM/PA: SITUANDO O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	27
2.2. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	29
2.3. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	32
<b>SEÇÃO 3: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA</b>	<b>35</b>
3.1. MOVIMENTO DE INTEGRAÇÃO: PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO POR MEIO DO ATENDIMENTO EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS E EM SALAS REGULARES	35
3.2. MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENSINO REGULAR EM SALAS COMUNS	37
3.3. O AUTISMO E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO COMUM: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E DESAFIOS	45
<b>SEÇÃO 4: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: UMA TEORIA DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PESQUISADA</b>	<b>55</b>
4.1. A FORMAÇÃO DOCENTE	55
4.2. A COMPREENSÃO DOS DOCENTES SOBRE O ALUNO AUTISTA: CONCEITO E DIAGNOSE	55
4.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA: UMA INTERFACE DA SALA REGULAR COM O AEE.	60
4.3.1. PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA SALA COMUM SOBRE O AEE	60
4.3.1.1. SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO	61
4.3.1.2. RECURSOS MATERIAIS	62
4.3.1.4. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	63
4.3.1.5. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E COMPORTAMENTAIS	66
4.3.1.6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	66
4.3. 2 – SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL	67
4.4. Saberes da prática inclusivista: escola inclusiva e autismo.	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>74</b>



“A educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que *estar* sendo.”

Paulo Freire (2005, p. 84)

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da temática educação inclusiva e autismo surgiu durante o meu curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no qual pude observar o dia-a-dia de uma turma de alunos com Autismo, em uma classe especial de uma escola estadual localizada no município de Belém. Ao observar os cinco alunos, em seu cotidiano escolar, identifiquei situações de exclusão, no próprio contexto educacional, que me despertaram a vontade de pesquisar sobre o porquê dessa segregação, identificar os saberes que os professores possuem sobre a educação inclusiva, bem como a educação inclusiva destes alunos autistas e as práticas pedagógicas utilizadas com estes alunos. Questões ligadas à educação especial na perspectiva da inclusão escolar no contexto educacional internacional, nacional e local.

No cenário educacional brasileiro as discussões sobre educação especial se desenvolveram historicamente apresentando-se na década de 40 por um processo de atendimento educacional, que visava à permanência de alunos em escolas especializadas de acordo com cada categoria de deficiência. Constituía uma política de segregação<sup>1</sup>, porque os indivíduos com necessidades educacionais especiais eram excluídos do convívio social da escola regular.

Nesta perspectiva educacional os locais reservados para o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais eram as escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e instituições especializadas. Uma das instituições bastante importante apontada por Jannuzzi (2004 apud SILVA 2010) foram as Santas Casas de Misericórdias do Brasil, que sempre foram referências no acolhimento das pessoas pobres e desvalidas, dentre elas crianças que em sua grande parte possuíam algum tipo de necessidade especial.

Posteriormente, na década de 60, inicia um movimento de integração de

---

<sup>1</sup> Para Correia (1997 apud Cardoso 2006) segregação foi o movimento de criação das instituições especiais, com o objetivo de separar a criança “anormal” da sociedade “normal”,

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

peças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, com o aumento das instituições especializadas e discussões acerca da escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. O objetivo era inserir esse aluno na classe regular de ensino, dependendo de sua evolução psicopedagógica, devendo o mesmo se adequar à escola. A política integradora, no entanto, é vista, ainda, como segregadora, já que os alunos têm atendimento em escolas especializadas ou modalidade especial de ensino em uma sala específica em escolas de ensino regular. Nesta prática pedagógica o aluno deveria se adaptar as condições da escola (SILVA, 2010).

É interessante ressaltar que, segundo Bueno (1993 *apud* Cardoso 2006), não se falava em Educação especial no Brasil até a década de 50 e que:

Na década de 70, a Educação Especial sofreu uma ampliação com a instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação das instituições públicas e privadas de atendimento aos ANEE e a criação de órgãos normativos federal e estaduais (CARDOSO, 2006, p.18).

Por manter o aluno segregado em classes especiais, esse modelo passou a ser problematizado. Assim, a partir de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), a educação especial direciona suas discussões para a inclusão escolar.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) estabelece no Artigo 3, a universalização e o acesso à educação como sendo um direitos de todos, apontando ainda pontos específicos, como o de número 5 onde:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências e requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (p.4).

A Declaração destaca ainda que a educação básica deve ser iniciada desde o nascimento da criança, na infância devem ser implementados projetos básicos que envolvam a família e a comunidade geral. Essas são algumas das metas da educação para todos.

---

para assim acabar com problemas atribuídos a elas.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

A Declaração de Salamanca (1994) proclama que:

“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”, e, que “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementado tendo em vista a vasta diversidade dessas características e necessidades” (UNESCO, 1994, p.8).

A inclusão escolar pressupõe que todas as crianças têm a capacidade de acompanhar o processo educacional regular independentemente de suas limitações físicas e/ou cognitivas. Objetiva garantir a presença do aluno com necessidades educacionais especiais em sala comum do ensino regular e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos, para isso a escola deve ser democrática e aberta à diversidade.

A política de inclusão adotada pela Educação Especial no Brasil propõe uma escola aberta à diversidade, uma escola que inclui o diferente, buscando garantir o direito de todos à educação. Propõe uma escola que possibilite a aprendizagem de todos os educandos, sejam estes, com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e/ou diferenças étnicas, linguísticas, religiosas de gênero e outras.

Mantoan (2006) enfatiza a necessidade de serem consideradas as diferenças no processo de formação humana atual:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana vem sendo cada vez mais desvelada e destacada e se tornando condição imprescindível para entendermos como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (MANTOAN, 2006, p. 14).

Outros documentos institucionalizam a educação para todos, mencionando o direito à educação para alunos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9394/96) dedica um capítulo inteiro para a educação especial e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990) enfatiza o direito à educação para todas as crianças independentemente de quaisquer diferenças.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9394/96) conceitua a modalidade chamada de Educação Especial como sendo “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais;” e que dependendo da necessidade pode ou não oferecer atendimento educacional especializado. Assegura no Artº 59.

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p.44-45).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990), no seu Artº 54 estabelece que é dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No Estado do Pará o Conselho Estadual de Educação instituiu no dia 05 de janeiro de 2010, a Resolução nº 001, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, em relação ao atendimento educacional especializado para crianças com necessidades educativas especiais, tendo como base a Educação Inclusiva. O parágrafo único do Artigo 1º desta Resolução expõe o que vem a ser a Inclusão Escolar:

envolve não somente princípios e procedimentos para inserção, eliminando-se barreiras e bloqueios para o acesso, mas, sobretudo, mudanças atitudinais, relativamente à postura do educador e dos grupos sociais, garantindo a permanência nas classes regulares, aperfeiçoando e otimizando a educação em benefício dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais (PARÁ, 2010, p.21).

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

Assim, as políticas nacionais e regionais de educação especial, com base nos direitos humanos, adota por meio da educação inclusiva, uma postura de não discriminação e de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos autistas. Entretanto, a inclusão escolar destes estudantes apresenta-se como uma questão complexa, face às especificidades do autismo, entre os quais a dificuldade em manter contato afetivo com outro, ou seja, dificuldade de socialização.

A política de inclusão tem como objetivo inserir o aluno com necessidades educacionais na classe comum do ensino regular e para isso exige mudanças estruturais na escola e nos cursos de formação de professores visando atender as diferenças. Contudo de acordo com pesquisas recentes no âmbito da formação de professores, que atuam na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, a formação de professores para a inclusão escolar é um sério problema, pela insuficiência e inadequação desta formação inicial.

Oliveira e Santos (2007) na pesquisa sobre a política de educação inclusiva no município de Ananindeua-Pará apontam para essa problemática, destacando que de acordo com os sujeitos pesquisados, não há formação adequada na graduação para o atendimento de alunos na educação inclusiva.

Mantoan (2006, p. 43) destaca que “todos os níveis dos cursos de Formação de Professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Além disso, a autora ressalta o papel dos:

serviços de apoio especializados, tais como os de intérprete de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula comum (MANTOAN, 2006, p. 43-44).

A política de educação inclusiva e as legislações vigentes apontam caminhos para o processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares. Entretanto, Rodrigues (2007) e Mantoan (2006) apontam alguns fatores que obstaculizam esse processo, como a falta de preparo dos professores, as péssimas condições de serviço, classes superlotadas, ausência de uma metodologia adequada ao processo ensino-

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

aprendizagem desses alunos, o que acentua os entraves no processo de inclusão.

Assim, a educação brasileira adota a política de inclusão, mas os sistemas de ensino e as escolas por não estarem adequadamente estruturados, veem dificultando o processo de inclusão escolar.

Como o aluno autista está sendo incluído no sistema escolar? Quais as dificuldades encontradas pelos docentes para a inclusão do aluno autista na escola?

Essas questões me levaram a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, a elaborar o projeto “*A Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de Belém - PA*”, buscando analisar os saberes e práticas que permeiam o cotidiano de professores no que se refere à inclusão do aluno autista em escolas públicas de Belém.

Oliveira (2002) explica que pensar sobre:

O saber-fazer educativo apresenta-se como uma problemática educacional porque está subjacente a uma construção de pensamento educacional [...]. Assim, pensar sobre <<o que>> ensinar significa pensar sobre que ser humano formar e que sociedades construir, enfim, sobre o projeto político-social que o currículo expressa e que orienta o fazer pedagógico. (OLIVEIRA, 2002, p. 21)

A autora ainda destaca a importância de se trabalhar a questão da prática pedagógica do professor na educação especial, pois “implica na reflexão sobre os processos ético-políticos de exclusão social”, aqui especificamente as pessoas autistas, além de ressaltar que para essa reflexão é necessário se pensar na “questão da diversidade”.

A inclusão escolar de alunos autistas é uma temática insuficientemente discutida nos meios educacionais na cidade de Belém, bem como em toda a Região Norte. Segundo o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, entre os anos de 2000 a 2011, existem 48 (quarenta e oito) dissertações, tendo sido usando na busca a palavra-chave Autismo e Educação. Sendo que dessas dissertações 26 (vinte e seis) pertencem à área da educação e 22 (vinte e dois) são da área de psicologia ou saúde. Das dissertações pesquisadas, 19 (dezenove) estão concentradas na região sudeste; 13 (treze) na região sul; 5

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

(cinco) na região centro-oeste e 5 (cinco) na região nordeste. Não há registro na Região Norte.

Em relação às teses, entre os anos de 2000 a 2011, segundo o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, existem 11 (onze) teses, tendo sido usado na busca a palavra-chave Autismo e Educação. Destas teses, 6 (seis) pertencem à área da educação e 5 (cinco) são da área de psicologia ou saúde. Das teses pesquisadas, 9 (nove) estão concentradas na região sudeste e 2 (dois) na região sul, não havendo assim qualquer estudo remanescente da Região Norte, o que evidencia a necessidade de tal estudo na Amazônia Paraense.

Babstista e Bosa (2002) também destacam a necessidade de mais pesquisa acerca da inclusão do aluno com autismo tanto para entender sobre os alunos com autismo, como apontar metodologias mais aptas para o desenvolvimento desse alunado, já que hoje os maiores estudos não são da área da Educação e sim da saúde e da psicologia.

Deste modo, debater sobre a questão dos saberes e práticas docentes de atitudes educativas inclusivas de alunos autistas torna-se importante para se propor programas educacionais; ações de intervenção, bem como metodologias apropriadas para o melhor processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Além disso, estudos apontam que muitas vezes a comunidade escolar tem um pensamento dotado de preconceitos ou desconhece sobre o que é o autismo, sua definição, características comportamentais e métodos educacionais adequados para trabalhar com esses alunos, bem como desconhece a concepção de Inclusão.

No trabalho intitulado “A inclusão do aluno com Autismo: um estudo realizado em uma escola Pública de Belém – PA”, Tavares, Ferreira e César (2009) concluíram que os professores não conhecem a Síndrome do Autismo, suas características, e, que não tiveram nenhuma formação adequada para o trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais, e que esses fatores dificultavam um trabalho pedagógico adequado cotidiano em sala de aula com alunos autistas. Esta situação evidencia a necessidade do estudo sobre a questão da Inclusão do aluno com autismo.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

As discussões sobre o tema Autismo se configuraram de maneira extremamente significativa quando o Psiquiatra infantil Leo Kanner, em 1943, publicou um estudo que realizou sobre Autismo Infantil, intitulado “Distúrbio Autístico do Contato afetivo”, em que colocou em destaque características comportamentais observadas em algumas crianças com idades variadas e de ambos os sexos, enfatizando principalmente o isolamento social apresentado por estas crianças.

Segundo Baptista e Bosa (2002), Leo Kanner observou que a característica do isolamento social era acompanhada por demais atitudes comportamentais diferenciadas como: a tendência para realizar atividades repetitivas, comportamentos sistemáticos, preservação da ordem de objetos e de rotinas, ausência de postura antecipatória para ser carregado, incapacidade para usar a linguagem para a comunicação, ecolalia retardada, concretude de expressões, reação de horror diante de barulhos com volume alto, incapacidade inata para a expressão do contato afetivo com as pessoas e em alguns casos descreveu a existência de habilidades excepcionais, ressaltando que essas características estavam presentes em crianças com aspecto físico essencialmente normal.

Estes autores destacam em seguida ao trabalho divulgado por Kanner, o Pediatra Hans Asperger que desenvolveu, em 1944, na Alemanha, sua tese, onde expôs um conjunto de sinais observados por ele semelhante aos descritos por Kanner. Entretanto, Asperger apontou a idade de três anos ou posteriormente para o início das manifestações. Caracterizou como de grande importância a precária ou ausente interação social, colocando em pauta a precariedade do contato visual, da comunicação não verbal, fala com pouca mudança de tom, falhas na habilidade motora, obsessão por objetos específicos e grande resistência à mudanças, demonstrando um apego excessivo à rotina. Kanner relatou também que não havia prejuízos significativos no desenvolvimento cognitivo. Asperger acreditava que a Síndrome observada por ele diferia da de Kanner, embora reconhecesse semelhanças, uma vez que ambos identificavam as dificuldades no relacionamento interpessoal e na comunicação como as características mais intrigantes do quadro.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

Baptista e Bosa (2002) explicam que tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo Autismo para chamar a atenção sobre o comportamento social que ultrapassa o simples isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com os outros, de modo espontâneo e recíproco.

O termo Autismo deriva do grego *autos* que significa si mesmo + *ismos* que significa disposição/ orientação, na qual foi utilizado pela primeira vez pelo Psiquiatra Bleuler no início do século XX para descrever os sintomas fundamentais da esquizofrenia.

No final da década de 70, a Psiquiatra inglesa Lorna Wing propõe a noção de “espectro autista” para denominar o conjunto de elementos variáveis em grau apresentadas nas descrições de Kanner e de Asperger. Esta denominação é adotada pela Sociedade Nacional de Autismo britânica para designar déficits qualitativos na denominada tríade de comprometimentos – linguagem/comunicação social/ imaginação – apresentada pelas pessoas com Síndrome do autismo. A partir da década de 80, inicia-se uma revolução no padrão conceitual do autismo, sendo retirado da categoria de esquizofrenia ou psicose infantil, passando a fazer parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

A Sociedade Nacional para Crianças Autistas (1978 *apud* Gauderer, 1985) apresenta 03 concepções de autismo. A primeira é da Sociedade Nacional de Criança Autista:

Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante, e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos que meninas. É encontrada em todo mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença (GAUDERER, 1985, p.3).

A outra definição é a da Organização Mundial da Saúde (1984 *apud* Gauderer, 1985) que está contida na 9ª edição da classificação internacional de doenças:

Autismo infantil é uma Síndrome presente desde o nascimento, e se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por

## Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA

problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a aparecer, e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, incapacidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal como da corpórea. Ocorrem problemas muito graves de relacionamento social antes dos 5 Anos de idade, como incapacidade de desenvolver contato olho a olho, ligação social e jogos em grupo. O comportamento é usualmente ritualístico e pode incluir rotinas de vida anormais, resistência a mudanças, ligação a objetos estranhos e um padrão de brincar estereotipado. A capacidade para pensamento abstrato simbólico ou para jogo imaginativo fica diminuída. A inteligência varia de muito subnormal, a normal ou acima. A “performance” é com frequência melhor em tarefas que requerem memória simples ou habilidade visuo-espacial, comparando-se com aquelas que requerem capacidade simbólica ou linguística (GAUDERER, 1985 , p.13).

A terceira definição é a da Associação Americana de Psiquiatria (1980 *apud* Gauderer, 1985) que foi apresentada no “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais”, na 3ª edição , em 1980, e diz que:

Autismo infantil: As características essenciais são a falta de responsividade a outras pessoas (autismo); marcante lesão na capacidade comunicativa e respostas bizarras a aspectos diversos do meio ambiente, todas com manifestação antes dos 30 meses de idade. Autismo infantil pode estar associado a doenças orgânicas, como rubéola congênita ou fenilcetonúria. Nesses casos registram-se dois diagnósticos: a Síndrome comportamental e a doença física (GAUDERER, 1985, p.14).

Estas definições apontam o consenso que se chegou sobre o autismo, sendo demonstrado que pessoas com autismo apresentam déficits no relacionamento interpessoal, na linguagem/comunicação, na capacidade simbólica, comportamento estereotipado. As diferenças encontram-se no que diz respeito às possíveis causas do Autismo. Demonstram o quanto foram significativas as observações descritas por Kanner e Asperger sobre o assunto, assim como as pesquisas e produções dos profissionais que aprofundaram os conhecimentos acerca do autismo.

Gauderer (1985) considerando as observações descritas nos trabalhos realizados tanto por Kanner quanto por Asperger, tem enfatizado no Espectro Autista a Tríade Comportamental: interação social, a comunicação/linguagem e a imaginação. Tais comportamentos relacionam-se com as demais variadas características presente na pessoa com autismo, as principais são: ecolalia imediata ou tardia; hiperatividade ou extrema passividade; contato visual deficiente; comunicação expressiva ou receptiva deficiente; problemas de

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

atenção e concentração; mudança de humor sem causa aparente; utilização de adultos como ferramentas para apontar um objeto que se deseja pegar; ausência de interesse por materiais ou atividades da sala de aula; interesse obsessivo por um objeto ou tipos de objetos como os giratórios; andar nas pontas dos pés; presença de maneirismo (movimentos nas mãos); apresenta uma constante movimentação do corpo (balançar para frente e para trás) e eventualmente aprende a ler sozinha antes dos quatro anos de idade sem que ninguém tenha percebido como isso aconteceu. No entanto, é improvável que essas características apareçam ao mesmo tempo.

Em relação ao comportamento do indivíduo com a Síndrome do Autismo Baptista e Bosa (2002) destacam que:

Muitas vezes a ausência de respostas das crianças deve-se à falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital. A contínua falta de compreensão do que se passa ao redor, aliada à escassa oportunidade de interagir com crianças “normais” é que conduziria ao isolamento, criando, assim, um círculo vicioso (2002, p.32).

Um olhar mais detalhado para as três áreas identificadas no comportamento da pessoa com autismo, Baptista e Bosa (2002) evidenciam quanto à **interação social** que indivíduos com autismo manifestam um conjunto de inabilidades de comportamentos sociais que emergem no desenvolvimento típico. Raramente iniciam interação social ou conversação e mantêm pouca atenção às outras pessoas. Comportamentos não verbais de iniciação e manutenção de contato como a troca de olhares, sorrisos e gestos reguladores de troca comunicativa, não respondem quando chamados pelo nome, mostram dificuldades em reconhecer e expressar emoções, sentimentos e pensamentos. Quanto à **comunicação** esta é uma das áreas de maior impacto no desenvolvimento dos indivíduos com autismo. Muitos deles permanecem sem fala enquanto outros iniciam a fala em época posterior ao desenvolvimento comum. Dentre os indivíduos com autismo que são verbais, em sua maioria apresenta inabilidade em pronunciar corretamente as palavras. Quanto aos padrões de **comportamentos atípicos** os indivíduos com autismo tendem a engajar-se em atividades repetitivas e sempre iguais com objetos, não possuem capacidade de abstração. Alguns mostram interesse por números, datas, horários e sistematicamente mantêm-se nesses assuntos.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

Outros se interessam por figuras, fotos, mapas e por leitura de palavras, apresentam maior envolvimento em atividades relacionadas à memória demonstrando grandes habilidades.

Segundo Baptista e Bosa (2002), de um modo geral, todos os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) caracterizam-se por prejuízos severos e profundos de diversas áreas do desenvolvimento, marcados pelas dificuldades nas habilidades de interação social e comunicação, associada à presença de comportamentos repetitivos e/ou restritos e interesses em atividades estereotipadas que representam um desvio em relação ao nível de desenvolvimento.

O estudo sobre os saberes e práticas educativas que permeiam a educação inclusiva do aluno autista é um norte para os educadores da educação básica que atendem alunos com essas especificidades, trazendo significativas contribuições por meio de suas práticas pedagógicas e de suas dificuldades na sala de aula, podendo ainda servir como base para novas pesquisas no campo educacional.

Levanto, então, o seguinte problema de investigação: *como os saberes que os docentes possuem e as práticas educativas que desenvolvem na inclusão de alunos com autismo no ensino regular em escolas públicas de Belém interferem no processo ensino-aprendizagem?*

O presente trabalho tem como objetivo primordial analisar como os saberes que os docentes possuem e as práticas educativas que desenvolvem na inclusão de alunos com autismo no ensino regular em escolas públicas de Belém interferem no processo ensino-aprendizagem.

E apresenta como objetivos específicos:

- Identificar os saberes que professores das classes regulares possuem sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento e a educação Inclusiva escolar de alunos autistas;
- Analisar as práticas educativas que os professores desenvolvem nas classes regulares com alunos autistas;
- Verificar como esses saberes e práticas de docentes em sala regular interferem no processo de ensino dos professores e aprendizagem dos alunos autistas.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

O trabalho está organizado por meio das seguintes seções:

A Introdução possui uma breve apresentação do tema proposto, da motivação em se pesquisar o tema “*Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA*”. Apresenta um breve histórico da educação inclusiva, demarcando as diretrizes e as bases curriculares, bem como a legislação que rege a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Inclui o objetivo da pesquisa e sua relevância acadêmica e social.

A Seção 2 apresenta os caminhos metodológicos traçados para alcançar o objetivo desta pesquisa, justificando a escolha de cada elemento pertencente à pesquisa: a pesquisa de campo; a observação e a entrevista semiestruturada como técnicas de coleta de dados, bem como a técnica de categorização temática com base na análise de conteúdo.

A seção 3 debate sobre a trajetória histórica da educação especial no contexto nacional e internacional. As suas bases legais e filosóficas, tendo como foco principal a Educação Inclusiva; pontua sobre o histórico do Autismo, marcos conceituais, fatores etiológicos, características e a inclusão do aluno autista.

A seção 4 apresenta a escola pesquisada e os saberes e as práticas dos docentes. Tem por base as falas dos sujeitos pesquisados, buscando identificar como se dá a prática pedagógica com autistas na escola, visando sua inclusão escolar e o processo de aprendizagem.

Nas considerações finais tecemos reflexões sobre os resultados da pesquisa e indicando também algumas recomendações.

“A pesquisa é coextensiva a todo o tecido da instituição universitária: ela aí se desenvolve capilarmente.”

Antônio Joaquim Severino (2007, p. 28)

## **2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Nos caminhos metodológicos desta dissertação apontamos as direções e as ferramentas utilizadas, visando atender aos objetivos propostos.

Minayo (1994) classifica campo de pesquisa como sendo um:

recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto investigado [...] Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e pelos grupos convivendo numa dinâmica de interação social [...] são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo (p.14).

A pesquisa de campo foi escolhida como metodologia de coleta de dados, pois aproxima o pesquisador do objeto de pesquisa, possibilitando uma interação com a realidade investigada.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 01).

Trata-se de pesquisa pautada em uma abordagem qualitativa, pois pretende compreender como acontece o fenômeno de inclusão de alunos autistas, por meio da identificação de saberes e práticas educativas nas falas dos docentes de uma escola do município de Belém.

A pesquisa de abordagem qualitativa

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Conforme Lüdke e André (1986), “na pesquisa educacional o ‘*significado*’

## **Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”, constituindo-se ainda em uma característica importante na pesquisa qualitativa.

Como referencial epistemológico, usaremos a dialética, que, como expõe Gadotti (2006), consiste em um “método de pesquisa”, entendido por Marx como “uma ‘apropriação pormenor’ da realidade estudada” e que por meio da *análise* evidencia as relações internas, cada elemento em si. Através do método dialético o fenômeno é apreendido em sua totalidade e contradições.

Assim o fenômeno de inclusão será estudado de maneira total, analisando os sujeitos do processo em suas ações cotidianas em sala de aula, no espaço escolar.

O *locus* da pesquisa é uma escola municipal de Belém cuja escolha foi feita a partir dos seguintes critérios: a) possuir crianças autistas em turmas regulares; b) possuir Atendimento Educacional Especializado para alunos autistas; c) apresentar um projeto de inclusão escolar e; d) ser referência no atendimento especializado com aluno autista.

### **2.1. Município de Belém/PA: situando o *locus* da pesquisa.**

O município de Belém teve sua criação no ano de 1616, é a segunda maior cidade da Região Norte do Brasil, sendo a capital do Estado do Pará, está situada na Mesorregião Metropolitana de Belém e na Microrregião de Belém. Segundo dados do IBGE (2010), Belém possui uma população de 1.393.339 habitantes, com uma área aproximada de 1.059,402 km<sup>2</sup>, possuindo assim uma densidade demográfica igual a 1.315,27 hab/Km<sup>2</sup>, o que faz de Belém a cidade com maior densidade demográfica do norte do Brasil.

O município de Belém possui atualmente 59 escolas municipais, sendo elas divididas em distritos, que são classificados em DABEN, DAICO, DABEL, DAGUA, DASAC, DAENT, DAOUT e DAMOS.

A escola escolhida para a pesquisa pertence ao DAENT. A escolha da escola foi feita pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, que verificou que a escola possui alunos autistas inclusos e os mesmos possuem atendimento educacional especializado oferecido pela

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

própria instituição de ensino.

O atendimento especializado é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, com cerca de 25 crianças com necessidades educacionais especiais, e a escola está incorporando a sala de recursos neste ano de 2013, sendo que a mesma começou a ser organizada em setembro de 2012, assim o atendimento é feito na escola polo do distrito DAENT. Os profissionais da sala são orientados e capacitados periodicamente pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes.

Segundo o Projeto Pedagógico da escola, a mesma está localizada no bairro da Marambaia. Na década de 70, este bairro, que hoje, é considerado um dos mais populosos de Belém, encontrava-se em plena expansão populacional. Situada às proximidades da Rua da Marinha, que até então era área verde, a qual pertencia aos correios, à extinta SINAP e ao Ministério da Marinha, começou sofrer alterações no sentido de expansão populacional decorrente de invasões de diferentes locais.

A Unidade Municipal de Ensino Fundamental, no bairro da Marambaia, na cidade de Belém, funciona em 04 (quatro) turnos, com aproximadamente 1.576 alunos matriculados e distribuídos em três níveis de ensino: Educação Infantil, Fundamental (Ciclos I a IV) e Educação de Jovens e Adultos-EJA. Esta escola atende também em 01 (um) anexo, 325 alunos, matriculados em 08 (oito) turmas de Educação Infantil e 04 (quatro) turmas de Ciclo Básico 1-1º ano, distribuídos nos três turnos –manhã, intermediário e tarde, 01 (uma) turma de Educação de Jovens e Adultos, no 4º turno.

Essa escola adota os princípios da Escola Cabana, que propõe uma educação que respeite as diferenças e prepare cidadãos capazes de intervir na sociedade em que vivem. Apesar disso ainda enfrentam problemas, como por exemplo: a desconfiança dos pais no que se refere ao tipo de avaliação praticada pela escola, a falta de uma relação mais próxima entre a escola e a comunidade e o baixo desempenho dos alunos em relação a aquisição e produção de conhecimentos.

A clientela atendida pela escola é formada por trabalhadores, que vêm em busca da melhoria na condição de vida, bem como da vida de seus filhos e ao chegar na escola buscam adquirir conhecimentos que lhes deem suporte

para garantir um lugar no mercado do trabalho.

Com a filosofia cabana de educação, este cidadão encontra um ambiente que se propõe à discutir os problemas sociais por ele vivenciados, tais como: a miséria, a violência, o preconceito, o desemprego estrutural, etc.. a partir da problematização dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, provocando assim uma reflexão sobre sua existência e seu papel na sociedade. Desta forma, este aluno inicia um movimento de repensar sua prática social como forma de reverter sua própria condição de existência.

A Rede Municipal de Educação (RME) é organizada em ciclos de formação. Esta organização segundo Mainardes (2009) supera com a seriação das escolas que classifica os alunos durante todo o processo de escolarização.

Nesta organização, os anos de escolaridade obrigatórios são divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos. A reprovação é possível apenas no final de cada ciclo e, em algumas experiências, ela é totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão do aluno.

Para Mainardes (2009), a escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo da escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não-excludente e não-seletivo.

Todavia tal Projeto Político Pedagógico, data do ano de 2008, e nessa época a escola ainda não possuía o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apesar de atender alunos com necessidades educativas especiais. É verificado que o Projeto Pedagógico não faz referência, em nenhum momento, à ideia de educação especial.

## **2.2. Organização da pesquisa**

A pesquisa foi organizada quanto aos procedimentos metodológicos da seguinte forma: 1) Levantamento bibliográfico e documental; 2) Observação *in loco*; 3) realização de entrevista semiestruturada e; 4) sistematização e análise dos dados por meio de técnicas da análise de conteúdo.

Os sujeitos que compõem a pesquisa são: 2 docentes do ensino regular e 1 docente que atua no atendimento educacional especializado da escola pesquisada, na Sala de Recursos Multifuncionais. Os critérios de escolha

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

desses docentes foram: a) atuar em sala de aula regular ou no atendimento educacional especializado com alunos autistas e; b) possuir em seu planejamento pedagógico a educação inclusiva como fundamentação teórico-metodológica.

Por meio da revisão bibliográfica realizaram-se leituras sobre educação inclusiva, autismo, tendo como referências Mantoan (2006); Baptista e Bosa (2002), Oliveira (2005), entre outros.

Procedeu-se o levantamento/análise documental sobre o Projeto Pedagógico da escola *locus* da pesquisa e de alguns documentos legais que regem a educação inclusiva como: a LDB 9.394, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca, entre outros.

Para Lüdke e André (1986) os documentos são fontes importantes porque deles podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador.

A observação e a entrevista semiestruturada foram utilizadas, por se tratarem de técnicas que possibilitam um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Marconi e Lakatos (2010, p. 173) conceituam a observação como sendo:

uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

A observação ajuda o pesquisador a chegar perto da “perspectiva dos sujeitos”, ou seja, de sua visão de mundo, e ainda, possibilita a descoberta de aspectos novos do problema investigado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a realização da observação foi elaborado um roteiro (Apêndice 3), contendo aspectos referentes às práticas educativas realizadas pelos docentes em sala de aula regular e Sala de Recurso Multifuncional com alunos autistas, e a sua interferência no processo de aprendizagem deste aluno.

A observação foi realizada em sala de aula, junto aos docentes pesquisados e dos alunos autistas, bem como no atendimento educacional especializado oferecido a este aluno, na Sala de Recurso Multifuncional. A

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

observação foi realizada num período de 3 meses, sendo 3 (três) vezes por semana, num intervalo de tempo de 3 (três) horas diárias.

Marconi e Lakatos (2010) destacam algumas vantagens de se usar a técnica da observação na pesquisa de campo, entre as quais permite uma aproximação maior com o objeto a ser pesquisado, assim também permite coletar uma variedade de dados comportamentais típicas do cotidiano ao qual se estar observando.

A técnica da entrevista semiestruturada foi realizada, com o objetivo de obter informações de professores sobre os saberes e as práticas desenvolvidas nas salas regulares e de recursos multifuncionais com alunos autistas.

Marconi e Lakatos (2010) concebem a entrevista como:

um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI E LAKATOS, 2010, p.35).

Segundo Manzini (2006), a entrevista tem como objetivo maior possibilitar ao pesquisador conduzi-la de modo a atingir o objetivo pretendido, bem como, viabilizar que o pesquisador se organize antes e durante a entrevista.

Uma importante característica da entrevista semiestruturada, é que vai se adaptando ao entrevistado, o que garante a integralidade das informações, fazendo com que o grau de flexibilidade nas explorações das perguntas seja acentuado. Para Carvalho (1989):

as entrevistas constituem uma técnica alternativa para se coletar dados não-documentados sobre um determinado tema. Deve-se levar em consideração que a entrevista pode ter suas limitações, dependendo da técnica adotadas, os entrevistados podem não dar as informações de modo preciso ou o entrevistador avaliar/julgar/interpretar de forma distorcida as informações (CARVALHO, 1989, p.34).

Oliveira; Fonseca e Santos (2010) destacam que a entrevista:

torna-se relevante para a obtenção de dados de caráter subjetivo, principalmente na pesquisa qualitativa, na medida em que essa, ao estabelecer uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto, destaca o sujeito, que tem um papel fundamental no processo de investigação ao interpretar os fenômenos atribuindo-lhes significados. (OLIVEIRA; FONSECA E SANTOS, 2010, p. 38).

Para a entrevista com os docentes da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional foram elaborados roteiros de entrevista (Apêndice 2 e 3), contendo informações referentes à formação inicial e continuada desse profissional; seu tempo de magistério, bem como o tempo de trabalho em sala de aula com aluno autista; sua concepção acerca do autismo; sua visão quanto à educação inclusiva e quais as metodologias adotadas para que o aluno autista tenha um processo de ensino-aprendizagem significativo.

As entrevistas foram agendadas e realizadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Utilizou-se gravador digital para registrar as entrevistas. Após a transcrição dos registros, os textos foram enviados aos seus respectivos entrevistados para possíveis correções (termos técnicos, nome, etc.); Buscou-se ser o mais fiel possível ao que foi gravado, sobrevalorizando o conteúdo em detrimento da forma (estilo), mas cabendo retirar das transcrições as redundâncias e vícios de linguagem, em comum acordo com os depoentes.

A realização das entrevistas aconteceu nas dependências da escola no decorrer do 1º semestre do ano de 2012. A principal dificuldade encontrada foi a indisponibilidade das entrevistadas. Sendo assim mudou-se o *lócus* da pesquisa para outra escola com maior facilidade de entrada, essas entrevistas e a observação então foram realizadas no 2º semestre de 2012.

### **2.3. Sistematização e análise dos dados.**

Os dados foram sistematizados e analisados utilizando-se técnica de categorização temática da análise de conteúdo.

Franco (2005, p. 51) conceitua categorização como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Os critérios podem ser *semântico* (categorias temáticas), *sintático*

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

(os verbos, os adjetivos), *léxico* (classificação das palavras segundo seu sentido) ou ainda *expressivo*.

Abaixo categorização feita a partir das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Categorização Temática

<b>Categorias Temáticas</b>	<b>Subcategorias Temáticas</b>	<b>Falas nas Entrevistas</b>
Concepção de Inclusão	Conceito de inclusão	- Aluno está na sala, mas não participa ativamente no processo;
	Diferença por segregação	
	Suporte pedagógico necessário	
Compreensão de TGD/Autismo	Compreensão de diagnóstico	- Vemos os comportamentos, mas ainda não temos um laudo médico; - Aluno está imerso em sua realidade diferente da escola; - Hiperativo.
	Desafio educacional	
Prática Pedagógica e Inclusão do autista	Métodos próprios para o aluno autista	- Não tivemos formação adequada para o trabalho com o aluno; - Aluno não interage nas aulas; - Não sei como funciona o AEE.
	Contato/Aproximação com o aluno	
	Dificuldades no atendimento especializado	
	Problemas quanto a formação	

Fonte: Elaboração a partir da organização das entrevistas desta dissertação.

Com o objetivo de identificar saberes que professores das classes regulares possuem sobre o autismo e a educação inclusiva escolar de alunos autistas, e como esses saberes interferem na prática desse docente, nada mais coerente do que analisar a palavra desse professor para retirar essas questões.

Franco (2005) destaca a importância na análise da palavra dita:

torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores. (p. 13)

Cabe ressaltar que essas condições contextuais são diversas, como o

**Escola Inclusiva e Autismo:** Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA

tempo histórico, as condições culturais, políticas e ideológicas a qual o emissor esta inserido.

Aos docentes foi entregue um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, para firmarem o aceite em participar da pesquisa (Apêndice 4).

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

Paulo Freire (2000, p. 67)

### **3. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA.**

#### **3.1. Movimento de Integração: processo de escolarização por meio do atendimento em Instituições Especializadas e em Salas Regulares Comuns**

Historicamente, segundo Mazzotta (2005), o processo de escolarização de crianças especiais iniciou-se internacionalmente com a criação de instituições especializadas para Surdos em 1770, e Cegos em 1784 na Europa, posteriormente é que essas iniciativas chegaram aos Estados Unidos e Canadá, só depois vieram para o Brasil. O pedagogo suíço Pestalozzi, em 1777, também foi importante nesse processo ao apontar a questão da democratização do ensino, indicando que todos podiam aprender de acordo com suas características individuais e distintas.

Mazzotta destaca ainda a figura de Maria Montessori, como peça importante nessa nova maneira de olhar as crianças chamadas na época de retardadas mentais. Ele explica que Montessori estabeleceu regras para educação, são elas:

- As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.
  - A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.
  - As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos.
  - As crianças amam a ordem.
  - As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exigiam.
  - As crianças amam o silêncio.
  - As crianças preferem trabalhar a brincar.
  - As crianças amam a repetição.
  - As crianças têm senso de dignidade pessoal, assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.
  - As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmo para aperfeiçoar seu meio.
- (MAZZOTA, 2005, p. 22-23)

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

Esse movimento em favor de uma educação especial para as pessoas deficientes chegou aos Estados Unidos, em 1950, quando foi criada a Associação Nacional para Crianças Retardadas (NARC), que tiveram grande importância, pois influenciaram outros países como o Brasil, na criação das APAE's.

Segundo Batista (2008), as APAE's surgiram no Pará no ano de 1962. Antes disso, no ano de 1953, foi criada a Escola de Cegos do Pará, hoje conhecida como Escola José Álvares de Azevedo. No ano de 1956 foi instalado o Curso de Pestalozzi do Pará, onde mais tarde, no ano de 1960, passa a ser denominada Fundação Pestalozzi do Pará. Nessa mesma década foi criada a Escola de Surdos, atualmente conhecida como Escola Estadual Profº. Astério de Campos.

As discussões sobre educação especial se desenvolveram, no Brasil e no Pará, neste período, no sentido de permanência dos alunos com necessidades especiais em escolas especializadas para cada categoria da educação especial, não tendo acesso esses alunos ao convívio social da escola regular. Nesses ambientes havia cuidados médicos e eram treinados para exercerem algum ofício.

A partir da década de 60 começa a surgir um movimento em favor da integração escolar desses alunos. O objetivo era inseri-los nas instituições especiais ou/e classes especiais na rede regular de ensino dependendo da condição do aluno que deveria adequar-se à escola

Para Oliveira (2004, p. 65), o princípio que orienta a política de integração “é o da ‘normalização’: possibilitar o acesso (seletivo) ao ensino regular às pessoas com necessidades especiais consideradas psicopedagogicamente ‘educáveis’”. Isto significa que os alunos que apresentam uma significativa superação de suas dificuldades de aprendizagem e socialização são encaminhados para as escolas regulares para serem inseridas em turmas comuns de ensino.

Segundo Batista (2008), a década de 70 é considerada a década dos grandes avanços da educação especial no Pará, é nela que é criada a Secretaria de Educação e Assessoria de Educação dos Excepcionais.

No entanto, por permanecer em classe especial, de maneira segregada

## **Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

com relação aos outros em sala de aula, esta política de integração, passou a sofrer críticas, entre as quais:

a escola aparece isenta de responsabilidade e o fracasso da criança passa a ser explicado sob nomenclaturas causais variadas, tais como: 'distúrbios', 'disfunções', 'problemas', 'dificuldades', carência, desnutrição, família desestruturada entre outras, que se situam num âmbito bem mais próximo da doença e de razões sociais do que de situações escolares reais (SALAZAR, 1998 apud OLIVEIRA, 2005, p. 70).

Então, foi apontada, em Declarações Internacionais, entre as quais a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a educação inclusiva como novo caminho de democratização do ensino, que prevê um movimento de mudança de mentalidade e consciência, onde o sistema educacional deve modificar-se para atender o aluno com necessidades especiais de acordo com suas especificidades.

### **3.2. Movimento de Educação Inclusiva: ensino regular em salas comuns**

Documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) direcionam suas discussões para a inclusão escolar, ou seja, que todas as crianças, independentemente de suas limitações físicas e/ou cognitivas, devem ser incluídas no ensino regular em classes comuns.

7. Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p.5).

No Brasil, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, Capítulo II, Seção I, Artigo 205, que estabelece:

A educação, direitos de todos e dever do estado e da família, será promovido e incentivado a com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 40)

Além da Constituição Federal (1988), no contexto nacional existe um arcabouço legal que assegura uma educação de qualidade para todos os alunos independentemente de quaisquer diferenças. Podemos citar as Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica (2001), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Decreto 5.626 (2005) e outros.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, no Capítulo V, trata exclusivamente da Educação Especial, a qual é definida por modalidade da educação escolar sendo oferecida na rede regular, para as pessoas com necessidades educacionais especiais, perpassando esta lei por todos os níveis de ensino.

O Conselho Nacional de Educação institui, no ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que apresenta no seu Artigo 1º a confirmação da Constituição Federal ao colocar, que toda criança independentemente de suas diferenças, têm direito ao atendimento em todos os níveis de ensino, desde a creche até o ensino médio. Ainda, na Diretriz para a Educação Especial, no Artigo 2º, coloca que a Escola deve organizar-se para o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais.

Do mesmo modo, o art. 3º desta Lei garante “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Já no Capítulo 8º, expõe:

Sobre como deve ser organizada as classes escolares que receberem alunos com necessidades especiais, ainda coloca que a escola deve oferecer serviços de apoio pedagógico, como: “a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial. b) atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicativos. c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes e interinstitucionalmente. d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 1994, p. 11).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,) (BRASIL, 1990) estabelece o direito à educação para todas as crianças independentemente de

## **Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

quaisquer diferenças:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Art 3º - BRASIL, 1999, p. 1). Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punida na forma de lei qualquer atentado, por opção ou omissão, aos seus direitos fundamentais e dignidade (Art 5º - BRASIL, 1999, p. 1).

Especificamente, no artigo 11, inciso 1º, o ECA garante que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”, na área da saúde. E, no artigo 54 dispõe que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990, p.

Este Estatuto, então, estabelece que toda criança tem direito à educação, em uma escola pública de qualidade, independente de quaisquer diferenças física, cognitiva, social e econômica.

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará instituiu no dia 05 de janeiro de 2010, a Resolução nº 001, que estabelece as diretrizes curriculares para as escolas do Estado do Pará, tendo como base a Educação Inclusiva:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, na modalidade de educação Inclusiva, para educandos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, visando ao exercício pleno de sua cidadania e garantindo metodologias e alternativas de atendimento diferenciadas, de serviços e recursos condizentes com as necessidades de cada aluno. (PARÁ, 2010, p. 21)

A Resolução nº 001, CEE-PA, no Art. 9º destaca que a escola deve possuir apoio técnico e especializado para trabalhar com crianças especiais: o serviço pedagógico especializado realizar-se-á em espaços destinados com suporte para as atividades educacionais, comportando recursos didáticos,

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

equipamentos e materiais diversificados, tendo em vista o desenvolvimento do aluno, individualmente ou em grupo, supervisionado por professor especializado (PARÁ, 2010).

O Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) estabelece entre os que têm direito ao processo de inclusão escolar, por meio de atendimento especializado em escolas regulares, os alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento<sup>2</sup>:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim, respaldada em documentos legais, a inclusão é compreendida como o acesso de todos os indivíduos independentemente de suas diferenças, à sala de aula regular, e que as diferenças não sejam motivos de discriminação, sendo consideradas na elaboração dos currículos e na metodologia de ensino no atendimento educacional dos educandos.

O Decreto nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008, revogado em 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado para toda a educação especial. No seu Art. 1º estabelece que o autista possui direito a esse atendimento:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento

---

<sup>2</sup> Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades. Os TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

educacional especializado aos alunos com deficiência, **transtornos globais do desenvolvimento** [grifo nosso] e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 1)

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que afirma que o atendimento educacional especializado é ofertado para:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:  
II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, 2009, p. 1)

A política de educação inclusiva aponta para uma escola aberta para todos, tendo como filosofia primordial o respeito à diferença e a diversidade humana, onde a comunidade escolar deve respeitar e possibilitar o processo de ensino-aprendizagem pleno para todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, entre os quais os autistas.

Camacho (2006) defende a ideia da educação inclusiva, apontando que para uma efetiva inclusão escolar é necessária uma mudança de paradigma educacional, onde este novo paradigma considere importante à questão da diversidade, da diferença é da acessibilidade. Aponta que a “educação pressupõe propor modificações significativas da instituição educativa e do que nela ocorre, quer dizer, é necessário introduzir modelos de atenção a diversidade nas estruturas da organização e revisar toda a organização em instituições educacionais” (p. 12).

A educação inclusiva em suas diretrizes pedagógicas “pressupõe que as crianças se desenvolvem melhor num ambiente diverso e complexo, com múltiplas experiências de vida e de relações” (OLIVEIRA, 2005, p. 78), apontando para mudanças estruturais na escola. Entretanto, segundo esta autora, a educação inclusiva, por sua complexidade, tem provocado entre os

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

educadores reações diversas, que perpassa pelo aceite, pela recusa ou pela desconfiança.

Além disso, a educação inclusiva prevê uma nova postura quanto à avaliação e a prática pedagógica do professor, introduzindo ainda uma nova maneira de organização educacional, pautada no atendimento à diversidade dos alunos.

Mantoan (2006) afirma que deve ser:

instaurada uma nova lógica organizacional, em que o processo escolar não fique limitado exclusivamente aos avanços cognitivos dos alunos, em que o tempo escolar é valorizado e entendido como uma etapa da vida do educando, concorrendo para a formação de sua personalidade como um todo. (MANTOAN, 2006, p. 29-30)

Para que se tenha uma prática educacional inclusiva é preciso uma mudança no contexto escolar atual. Segundo Mantoan (2006), é indispensável a reorganização do sistema educacional. A autora aponta alguns itens inevitáveis para que essa mudança ocorra, para que essa escola esteja aberta à diversidade.

Mantoan (2006) refere a alguns itens exigidos para que uma escola seja inclusiva. O primeiro é conveniente que a escola recrie o modelo educativo vigente, para isso é requerido uma mudança na qualidade de ensino ofertado tanto na rede pública quanto na particular de ensino. Destaca que o:

ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações entrelaçadas por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam pela solidariedade, pela colaboração e pelo compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos. (MANTOAN, 2006, p. 45).

Essa nova realidade de ensino fará com que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem. Outro item elucidado por Mantoan é a reorganização dos aspectos pedagógicos e administrativos da escola. A autora destaca o Projeto Político Pedagógico da escola, afirmando que este deve sofrer uma modificação em estrutura e fundamentação, pois é a partir deste instrumento que a escola organiza seu dia-a-dia.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

Assim, é necessária uma mudança paradigmática na maneira como se concebe um Projeto Político Pedagógico, e de como este projeto conceitua o processo de ensino e aprendizagem. Mantoan (2006) explica que:

o ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficit intelectual e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, uma vez que não podemos diferenciar um aluno por sua deficiência. Na visão, inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora da sala de aula. (MANTOAN, 2006, p.47).

Mantoan destaca o papel dos conselhos e colegiados presentes nas escolas, como sendo instrumento que trabalhe para ser alcançada a descentralização da gestão administrativa, para chegar à uma autonomia da escola, fundamental para a prática inclusiva no cotidiano escolar.

Ensinar a toda a turma sem qualquer tipo de exceções e exclusões é outro ponto estabelecido por Mantoan. A autora possui uma concepção de aprendizagem pautada no respeito à diversidade.

Ensinar significa atender as diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, o que depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2006, p. 49)

Nesta situação de aprendizagem é preciso se repensar o papel do professor. Esse ator educacional deve juntamente com sua turma produzir saber, respeitando a diversidade em sala de aula. O professor precisa compreender melhor as diferenças e conhecer as possibilidades com que cada aluno poderá aprender.

Contudo, é notório que o argumento mais comum utilizado pelos professores que possuem alunos inclusos em sala de aula regular, é o de que não possuem formação adequada para essa atividade. Além disso, os professores sentem-se incapazes de atender os alunos com necessidades especiais na sala regular, por se sentirem inseguros diante dos professores especializados que atuam no atendimento especializado.

Mantoan (2006) salienta este ponto colocando ainda que existe uma disparidade entre teoria e prática, entre o que o professor aprende e o que

coloca em prática.

A autora defende a tese de que o professor deve aprender em sua formação, a prática pedagógica a ser trabalhada com os alunos que apresentem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Nesse entendimento precisa superar as formações que se apresentam como uma receita pronta, ou seja, que prescrevem como os professores devem proceder em sala de aula.

Parizzi e Reali (2002) expõem em seu artigo intitulado “Práticas Pedagógicas de professores de Educação Especial: desafios impostos pela diversidade”, os limites encontrados na formação inicial dos profissionais da educação especial, estabelecendo estes um entrave no que se concerne ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Mantoan (2006) afirma que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (p. 55).

A prática docente deve estar pautada na interação e colaboração, regida por uma prática dialógica, entres todos os profissionais envolvidos, para que por meio das discussões das problemáticas se chegue à elaboração de estratégias para eliminar as dificuldades e os problemas.

Mantoan (2006) ainda afirma:

O que se almeja acima de tudo é saber que os professores e demais integrantes das unidades escolares progridem pedagogicamente, atualizando a maneira de ensinar, a partir de novas concepções e práticas educacionais; se as escolas estão se transformando; se os alunos estão sendo respeitados nas suas possibilidades de avançar autonomamente ao construir conhecimentos; se esses conhecimentos e outros são produzidos coletivamente nas salas de aula em clima solidário e com responsabilidade; se as relações entre crianças, pais, professores e toda a comunidade escolar se estreitaram em laços de cooperação e diálogo, frutos de um exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas, sucessos. (MANTOAN, 2006, p. 59)

Assim, com esses pressupostos é possível pensar em uma escola inclusiva. Mas quais os desafios da inclusão dos alunos autistas no ensino comum?

### **3.3. O Autismo e o processo de inclusão escolar no ensino comum: estratégias metodológicas e desafios**

Como incluir na escola comum o aluno com autismo? Que estratégias metodológicas utilizar?

Dentre as características da síndrome do autismo é importante ressaltar que o distúrbio da linguagem é um fator central que desencadeia a inabilidade na interação social. Consideramos as colocações de Piaget (1986, p.) para o desenvolvimento da linguagem e o pensamento da criança: “a palavra é, pois, inicialmente ligada à ação, da qual é um dos elementos, depois, ela, por si mesma, basta para deflagrar a ação”.

Para Vygotsky, o pensamento infantil, amplamente ligado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes, gradativamente adquire a capacidade de se autoregular.

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (VYGOTSKY, 1998, p.37)

Neste sentido, a linguagem é parte essencial na apreensão do mundo físico e social: o mundo das pessoas, objetos e acontecimentos que as envolvem, dos sons e gestos que geralmente as acompanham e dos meios gestuais e vocais pelos quais podem criar resultados desejados.

Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem na pessoa com autismo remete ao raciocínio de desvio no processo e não a atraso ou retardo relativo ao tempo. Considera-se que esta apresenta comportamentos semelhantes aos da criança dita comum, no entanto com variações de frequência de uso e de época de ocorrência. Essa visão corresponde à falta de ordem no processo da linguagem, em que o surgimento e a combinação dos comportamentos resultam nas atípicas (Bosa, 2002).

Levando em consideração mais detalhadamente as teorias de Piaget e Vygotsky para o desenvolvimento da criança, Orrú (2009) aponta uma relação

entre o desenvolvimento da criança comum segundo as teorias dos referidos autores e o desenvolvimento da criança com autismo, descrito a seguir.

Segundo essa autora, a teoria de Vygotsky enfatiza as probabilidades que o indivíduo dispõe a partir do meio em que vive e que dizem respeito ao acesso que o ser humano tem a “instrumentos” físicos e simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes. Vygotsky defende a ideia de contínua influência mútua entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. A forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual. O pensamento infantil, amplamente guiado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes, gradativamente adquire a competência de se auto-regular.

Sobre o pensamento e a linguagem, Vygotsky (2003, p. 5) coloca que: “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”.

O gesto e a fala maternos servem como sinais externos que intervêm no modo pelo qual a criança age na sociedade. À medida que elas crescem vão internalizando a ajuda externa que se torna cada vez menos necessária. A criança mantém, agora, o controle sobre seu próprio comportamento.

Por meio da própria fala, o ambiente físico e social pode ser melhor aprendido e aperfeiçoado. A fala transforma, assim, a qualidade do conhecimento e pensamento que se tem do mundo em que se encontra.

Assim, é plausível assegurar que a diferença entre as crianças deve-se, em grande parte, a diferença qualitativa em seu ambiente social, ou seja, a diferente forma de relacionar-se com as pessoas em seus ambientes, assim o meio influencia na formação do indivíduo. Essas formas auxiliam as crianças a entrarem em harmonia com os procedimentos e os modos de realização das tarefas que se fazem necessárias à vida social, favorecendo, em consequência, a construção e o domínio de dadas funções psicológicas. Trata-se, pois, de diferenças qualitativas nos padrões de interações cognitivas presentes em ambientes sociais distintos. Tais padrões admitem, atrapalham ou criam sérias barreiras à construção do conhecimento por parte das crianças.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

Leontiev (2005), debate sobre a educação das crianças consideradas com atrasos mentais. O autor, primeiro coloca que, essa diferenciação de crianças “normais” ou com atraso mental é justificada pelos testes psicológicos, o que conseqüentemente já garante uma educação total para as crianças “normais” e outra educação para as crianças com atraso mental.

As crianças com autismo apresentam uma desordem na função social e cultural da comunicação. Mesmo naquelas crianças em que se observa a fala estruturada, há uma inaptidão evidente em iniciar ou manter situações de diálogo. O campo limitado de interesses e a obstrução da desenvoltura da criança em considerar a influência do interlocutor reduzem, em muito, sua participação social.

Neste sentido, as teorias de Piaget e Vygotsky possibilitam um melhor entendimento entre as diferenças comportamentais de crianças ditas comuns e as autistas, para que os educadores possam intervir pedagogicamente em seu processo de inclusão escolar.

Pois,

Educação inclusiva é o esforço efetivo coletivo para adequação do processo ensino-aprendizagem às diversidades dos alunos, utilizando-se medidas democráticas de inserção incondicional de pessoa com necessidades educacionais às escolas regulares, visando o exercício pleno de sua cidadania PARÁ, 2005, p.1).

Educação inclusiva não é simplesmente um fato, é um processo. Como todo o processo tem suas etapas e deve ser avaliado em todas elas, com responsabilidade e com olhos críticos, para a qualificação do mesmo. Todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade, esta é uma lei sobre o qual não recaem dúvidas. A questão é: como construir a escola inclusiva oferecendo uma educação de qualidade sem que o professor “faça de conta que ensina enquanto o aluno faz de conta que aprende?”.

A educação para ser inclusiva precisa levar em conta os desejos dos alunos autistas e não os rótulos sobre eles, suas potencialidades, capacidades e não somente suas dificuldades. Não é um processo de negar a diversidade, mas sim de saber que há um ser humano para além das diferenças, e não permanecer “engessados” por elas. É ler além das linhas escritas, ver além das aparências, prever que diferenças exigem variadas intervenções pedagógicas e

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

múltiplos olhares, sem, contudo, diminuir o que se pode ensinar, subestimando assim o aluno e suas reais possibilidades.

Há cerca de mais de uma década, no Brasil vem-se discutindo sobre a inclusão, contudo, ainda nos encontramos nos primeiros passos para a efetivação da proposta. A primeira barreira está na mudança de ponto de vista que teria que acontecer na escola, de modo que a mesma pudesse rever suas bases de entendimento e constituição de si mesma que a direcionam para um aluno ideal.

Em se tratando de pessoas com Autismo, o desafio para a escola toma uma proporção ainda maior, uma vez que a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas autistas é um dos aspectos que assume maior relevância no âmbito social, representando uma barreira significativa para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente. Torna-se provável, portanto, que a exibição dos mesmos traga implicações qualitativas nas trocas interpessoais que ocorrerão nas salas de aula. Hoje, a inclusão está genericamente descrita como a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares.

A Declaração de Salamanca (1994) fala da inclusão dessas pessoas nas escolas regulares como democratização das oportunidades educacionais. A proposta de educação inclusiva (Tratado da Guatemala, 2001; Declaração de Salamanca, 1994) declara que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade-série.

A escola, segundo essa proposta, deverá adaptar-se para atender às necessidades destes alunos inseridos em classes regulares. Portanto, a educação inclusiva deverá ser posta em prática em uma escola, que busque ações que favoreçam a inclusão e a opção por práticas heterogêneas. Desta forma, sobre a escola inclusiva Stainback, (1999) coloca:

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e freqüente aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem apoio

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (STAINBACK, 1999, p.11)

No trabalho intitulado “A inclusão do aluno com Autismo: um estudo realizado em uma escola Pública de Belém – PA”, Tavares, Ferreira e César (2009) constataram que apesar de muitos dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) terem sido descritos na literatura há muitas décadas como, por exemplo, do autismo que foi relatado pela primeira vez há mais de 60 anos, continua desconhecido de grande parte da população brasileira. Mesmo os educadores que, por vezes já ouviram os termos serem citados, ignoram as discussões sobre sua origem e não estão familiarizados com as principais características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Para Orrú (2009) a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas autistas é um dos aspectos que assume maior importância no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente. As principais características das pessoas com autismo referem-se a aspectos que estão diretamente vinculados às relações interpessoais como abstração, linguagem/comunicação e interação social, desenvolvendo assim, movimentos estereotipados. Comportamentos estereotipados são comportamentos diferentes como sons estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos do corpo, entre outros.

Para a autora, atualmente, existem alunos com autismo frequentando classes comuns, que fazem uso de recursos especializados, entre outros, cujos docentes são capazes de uma ação pedagógica criativa enfrentando o desafio colocado por um aluno que não fala diretamente com as pessoas, como é o caso dos autistas.

Assim, a escola tem condições de oferecer um ensino de qualidade a tais alunos? Acreditando na inclusão? Que a permanência dos mesmos em seu interior trará benefícios não só para eles como também para toda a comunidade escolar.

Orrú (2009) aponta metodologias que atualmente são utilizadas com crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Um desses métodos é o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), que possui como base teórica psicológica denominada de Behaviorismo. Segundo essa teoria, o processo de ensino-aprendizagem é concebido por meio da relação estímulo-resposta.

O Método desenvolvido pela Divisão TEACCH da Universidade da Carolina do Norte (EUA), na década de 60, não é visto por seus idealizadores como método educacional apenas, mas também como clínico. Este método se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas e sistemas de atividades. Desta forma, o ambiente é adaptado, facilitando a compreensão pela pessoa com autismo, assim como, facilita para que o aluno compreenda o que se espera dele, pois, segundo Schwartzman (1995):

Pessoas autistas apresentam dificuldades sérias no estabelecimento das relações entre pessoa e objeto, momentos de trabalho e momentos livres, associar ideias a partir do contexto em que estão inseridas e emitir a conduta esperada. Por isto, é fundamental a forma em que dispomos os móveis na sala de aula e como organizamos as diferentes áreas de trabalho (SCHWARTZMAN, 1995, p.240).

Segundo Orrú (2009), o método TEACCH tem como objetivo desenvolver a independência da pessoa com autismo. Desta forma, a mesma pode passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. Parte da premissa que as pessoas com autismo em geral aprendem melhor por visualização, apreciam rotinas e não são favoráveis a surpresas. O ambiente de uma sala com o método TEACCH é totalmente visual, sinalizado e o uso da comunicação por figuras se dá logo de início.

Ainda segundo a autora, a informação dada visualmente tem como objetivo amenizar as dificuldades de comunicação existentes. A programação das atividades do dia deve ser dada visualmente. Pode existir um quadro indicando, em sequência, quais atividades ou tarefas a criança deve realizar. Alguns quadros são feitos de maneira a induzir a criança a retirar o cartão com a foto ou desenho da próxima atividade e depositá-la no local onde deve ir. Por exemplo, retirar a foto da piscina do quadro e colocá-la em um lugar com o

mesmo símbolo na piscina, sobre essa programação diária. Assim construir o calendário anual com todas as atividades oferecidas aos alunos autistas.

Schwartzman (1995) afirma que:

Esta programação indica visualmente ao estudante quais as tarefas que serão realizadas durante o período na escola (ou local de atendimento) e colabora no entendimento do conceito de discriminação entre as mesmas. Através deste instrumento de apoio é possível ensinar o que vem antes e o que acontece depois proporcionando o planejamento de ações e seu encadeamento numa sequência de trabalhos (SCHWARTZMAN, 1995, p.242).

Orrú (2009) salienta que a utilização dos quadros requer um aprendizado. Inicialmente alguém fará cada passo com a criança, colocando os cartões em sua mão e ensinando-a a colocá-lo no local. Quando a atividade tiver acabado, a criança deve voltar ao quadro de tarefas para ver qual a próxima atividade e pegar seu respectivo cartão. Com o tempo ela poderá realizar a tarefa de maneira independente.

Segundo a autora a criança é avaliada individualmente e integrada à sala onde um educador trabalha com pouquíssimas crianças e o atendimento é bem individualizado. Usam-se também materiais montessorianos para o aprendizado da matemática e para o desenvolvimento da inteligência espacial. Embora pareça rotineiro e monótono, o método tem tido muito sucesso para crianças com autismo no mundo todo há muitos anos.

Ainda segundo a autora, o método TEACCH utiliza um teste chamado Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), o qual tem como finalidade avaliar o coeficiente de desenvolvimento das crianças com autismo e com o resultado do mesmo é possível obter a idade cronológica correspondente ao nível de desenvolvimento apresentado pela criança e assim poder atender as necessidades específicas de cada um. Esse teste é o primeiro processo para a inclusão. As atividades contidas no Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) são baseadas em um sistema de comunicação essencialmente visual para que o aluno não tenha dificuldade de compreensão e possa alterar os resultados do teste. Essas atividades que foram exclusivamente desenvolvidas para as crianças com autismo têm como propósito avaliar o nível de desenvolvimento em sete áreas: imitação, desempenho cognitivo, cognitiva verbal, coordenação

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

olho-mão, coordenação motora grossa, coordenação motora fina e percepção. Para que a inclusão desse aluno seja realizada corretamente, há três pontos a serem observados: a criança deve ser inserida em uma sala cuja média de idade seja a mesma da sua idade cronológica, o nível de desenvolvimento entre os alunos deve ser semelhante e por último, evitar com que os problemas de comportamento interfiram na convivência dessa criança.

A programação das atividades do dia deve ser dada visualmente. Pode existir um quadro indicando, em sequência, quais atividades ou tarefas a criança deve realizar. O fundamental é a persistência até que a criança aprenda a utilizar a informação visual. Na maioria das vezes, a utilização deste método traz tranquilidade à criança já que possibilita melhor compreensão e comunicação.

Destaca a autora que o professor deve sempre se certificar que o aluno esteja realmente prestando atenção e junto a isso fazer com que ele sente na primeira fila. Vê se estão fazendo as tarefas no caderno e falar seu nome várias vezes no decorrer da aula, pois a criança com autismo pode apresentar dificuldade de organização e de memorização, por isso é recomendável um caderno com fotos de atividades. Na educação infantil é quase indispensável um roteiro dos trabalhos que serão realizados no dia, talvez o aluno necessite de um acompanhamento nos primeiros dias de aula para que possa ajudá-lo na organização e em algumas atividades.

Assim, a inclusão da criança com necessidade educacional especial não irá alterar a rotina e o “currículo” da escola, porém devem-se criar atividades em que o aluno especial possa ser incluso e interaja com os outros. Se caso a criança apresente algum tipo de estereotipia (movimentos repetidos) ou ecolalia (repetição de palavras ou frases), o professor deve fazer com que a atenção do aluno volte novamente à atividade a qual estava sendo realizada e é de fundamental importância a cooperação da família e o apoio do professor nas tarefas ou eventuais problemas.

Para Mantoan (2006), o professor é de fundamental importância entre a relação dos alunos com a criança com autismo e devem ser projetadas atividades nas quais os outros alunos lhe ofereçam coisas interessantes, ofereça e peça-lhe ajuda, faça-lhe algum elogio, dê sinais de afeto, faça-lhe

perguntas e insistam até obter a resposta, jogos no qual o aluno especial tenha função.

Existem três importantes condições: o perfil de desenvolvimento da criança com autismo é irregular e deve ser respeitado, deverá ser incluído o ensino de coisas que não precisam ser ensinadas a uma criança sem necessidades especiais e por fim, essa criança pode apresentar problemas de comportamento graves e difíceis de compreender. Esses problemas podem estar ligados a três fatores, mas que podem ser corrigidos: problema de comunicação, a atividade sugerida é exageradamente fácil ou exageradamente difícil e demorada. (ORRÚ, 2009)

A experiência é fundamental para o aluno com Autismo, porque a grande parte das atividades propostas, ele não consegue aprender sozinho, por isso que quando adequada ao mesmo, a capacidade de aprendizagem é elevadíssima. Um dos problemas das crianças com autismo é a comunicação verbal, por isso o professor tem que ter uma linguagem bem “clara” com esse aluno, um sistema de comunicação que o aluno possa entender. Outro problema é fazer escolhas, o professor tem que sempre se certificar que esse aluno já aprendeu fazê-las. (BAPTISTA e BOSA, 2002)

Orrú (2009) enfatiza que as atividades sociais deverão ser introduzidas lentamente, mas com persistência. Tudo para esse aluno tem que ser organizado e claro. Não haverá quase, problemas de comportamento com o aluno especial, se o programa educacional for apropriadamente preparado. A figura do professor é fundamental na relação da criança com autismo com os outros alunos e com o próprio meio. O professor deve tentar compreender esse aluno ao máximo e procurar ajudá-lo onde tem dificuldade, principalmente na aprendizagem e na adaptação.

A sala de aula deve ser organizada com espaços que proporcionem o aprendizado e o trabalho independente. As atividades propostas para os alunos com Autismo são atividades que visem o aprendizado ou o desenvolvimento da independência. Essas atividades deverão ser incluídas na rotina de trabalho, porque se deixarmos para a criança opinar, provavelmente ela vai preferir ficar andando pela sala a fazer a atividade proposta, que devem ser no início curtas e simples.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

Conforme a autora poderá ocorrer alteração do comportamento adaptativo, o que prejudicará o aprendizado da criança com autismo. Para que isso não ocorra, tanto os pais como o professor, deverão aprender a lidar com as crianças com Autismo. As alterações do comportamento adaptativos mais comuns são: gritos frequentes, choros, risos ou gargalhadas sem causa aparente, agressões, recusar-se a fazer tarefas. O professor diante dessas situações pode reforçar sempre o comportamento adequado e nunca o inadequado, mas para evitar essas alterações o professor pode manter esse aluno sempre ocupado, incentivar a comunicação, organizar uma rotina previsível, anotar as atividades que ele não gosta e vagarosamente tentar oferecê-las.

A criança com autismo tem maior facilidade de compreensão visual, então, usar agendas, utilizado a linguagem escrita com palavras claras e precisas, usar cartões com desenhos das atividades e horários, para que a criança possa visualizar, usar fotos ou objetos concretos para relacionar com as atividades propostas é o melhor sistema de comunicação para ser utilizados com alunos com autismo. O material pedagógico utilizado com os alunos especiais poderá ser feito de sucata, porém deve atender requisitos importantes: deverão ser materiais concretos, é difícil trabalhar com lápis, papel e cola, porque a tendência é rasgar o papel, quebrar o lápis e comer a cola, colocar os materiais sempre em cima de uma mesa, com o decorrer do tempo, pode se introduzir o lápis e o papel, mas as atividades devem ser realizadas individualmente e com o auxílio do professor. O material não pode ser nem muito grande, nem muito pequeno eles devem está sempre organizados. (ORRÚ, 2009)

Para que a inclusão na escola regular obtenha bons resultados é absolutamente necessário salas de apoio e professores especializados que saibam avaliar sua eficiência e problemas de comportamento, organizar sistemas de trabalho e definir estratégias, mas além de tudo isso o professor tem que fazer com que a criança consiga transmitir tudo o que quer.

#### **4. SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: UMA TEORIA DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PESQUISADA**

Apresentaremos nesta seção a análise dos saberes e práticas docentes concebidas pelos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que atuam na inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente autistas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belém – PA.

O objetivo é identificar os saberes que professores das classes regulares possuem sobre o autismo e a educação Inclusiva escolar de alunos autistas, analisando as práticas educativas que os professores desenvolvem nas classes regulares com alunos inclusos.

##### **4.1. A formação docente**

Ao serem indagados sobre a formação inicial, os entrevistados afirmaram que possuíam Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, e que no currículo do curso existiam disciplinas para trabalhar a educação especial nas escolas. Contudo de maneira bem sucinta. A professora do AEE foi a única a mencionar possui formação continuada para o trabalho na educação especial. Mas que mesmo assim, pesquisava individualmente sobre cada categoria da educação especial, para poder desempenhar satisfatoriamente suas funções. Ainda a professora do AEE colocou que a Rede Municipal de Educação por meio do Centro de Atendimento Educacional Especializado, realizada periodicamente formação com seu quadro profissional.

##### **4.2. A compreensão dos docentes sobre o aluno autista: conceito e diagnose.**

Parizzi e Reali (2002) expõem em seu artigo intitulado “Práticas Pedagógicas de professores de Educação Especial: desafios impostos pela diversidade”, colocando as dificuldades encontradas para que aconteça a inclusão escolar, como os limites encontrados na formação inicial dos profissionais da educação especial, estabelecendo este (a formação inicial) um

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

entreve no que se concerne o processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais.

Os saberes dos professores de educação especial, como de todos os profissionais de educação são estabelecidos a partir de fatores pessoais; da profissionalização docente e da socialização com seus pares. Pimenta (2008) configura o processo de identidade docente, como sendo constituída por saberes referentes à experiência, experiência de ser aluno, experiência pelo cotidiano.

Assim os professores da escola pública de Belém pesquisada neste trabalho, ao falar do aluno autista, e do que conhecem sobre a síndrome, dispõe de argumentos explorados pelo senso comum, já que não possuem clareza e certeza do termo e nem de seu conceito técnico.

Para mim, é uma patologia neurológica que afeta o desenvolvimento cognitivo da pessoa. Isso já vi em um programa de televisão (PROFESSORA 1)  
Cursei pedagogia na UEPA na década de 80, na época nem se falava em inclusão. Em minhas disciplinas nunca ouvi falar sobre autismo. Depois de mais de 17 anos na rede que conheci (tive) um aluno autista (PROFESSORA 2)

A fala da professora 1 expressa a pouca leitura sobre o tema autismo, uma vez que teve acesso via programa de TV. E a professora 2 na sua formação inicial não obteve informação sobre o autismo.

As professoras entrevistadas colocaram que fizeram pedagogia na década de 80, são formadas pela Universidade Federal do Pará, ambas (1 e 2) não fizeram nenhum tipo de formação (cursos e especialização) na área da educação especial até a implantação do AEE na escola. Enquanto a professora 3 possui especialização na área da educação especial, e recebe periodicamente cursos promovidos pelo CRIE.

É notória a preocupação quanto à formação inicial e continuada para o desenvolvimento de uma prática inclusiva de fato. Percebemos a preocupação das professoras que não possuem tal formação. E que a colocam como a principal dificuldade de ser ter um aluno com necessidades especiais na sala regular, como se percebe na fala a seguir:

Como pedagoga não tive nenhuma preparação e percebo que a inclusão que acontece na escola tem um caráter assistencialista. (PROFESSORA1)

Não tive preparação como professora, percebo que há uma grande necessidade nossa de conhecer mais sobre o assunto. (PROFESSORA 2)

As entrevistadas foram categóricas ao colocarem que não obtiveram formação inicial ou continuada para trabalhar com alunos com autismo. Contudo depois que a sala de recursos foi implantada na escola, elas começaram a participar de palestra e formação promovidas pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes”.

Como formação inicial foi a do curso de graduação em Pedagogia, onde tive apenas uma disciplina de educação especial. Pude perceber na prática o que aprendi teoricamente é muito diferente (PROFESSORA 2)

Não, na época que cursei a faculdade não se discutia a Educação Especial, recentemente me deparei com essa realidade no meu cotidiano no trabalho (PROFESSORA 1)

Tenho bastantes dificuldades e sentimento de culpa, por não conseguir os meus objetivos face à problemática (PROFESSORA 2)

Entre as professoras entrevistadas é nítida na fala a presença da formação de professores. Entretanto, as mesmas expõem que não possuíram formação adequada para a inclusão escola. A professora 2, destaca que até teve uma disciplina que abordava a temática, contudo na prática em sala de aula hoje, se depara com um desafio que a teoria não dá conta. Ela assume sentimento de culpa por não saber tratar a problemática do aluno.

Já a professora 1 narra que não possui qualquer formação, inicial ou continuada, para o atendimento inclusivo dos alunos com necessidades educativas especiais.

Verificamos assim que não foi apenas a formação inicial que as entrevistadas não obtiveram informações sobre a educação especial, não obtiveram também uma preparação da escola para receber o aluno com

autismo no processo e inclusão.

Essa situação nos remete a pensar como andam os cursos de formação de professores em nossas universidades públicas atualmente. Apesar da institucionalização legislativa, como o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de professores.

Segundo Macedo (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada “Formação de Professores para a Educação Inclusiva nos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas”, pontua primeiramente que existe uma ausência de legislação que obriga as universidades a possuírem em seu currículo um número significativo de disciplinas que abordem a questão da educação especial numa perspectiva inclusiva, que prejudica a formação inicial de professores.

A autora ressalta ainda que essa obrigatoriedade não é suficiente para garantir uma formação de professores plural e de qualidade, se faz necessário ainda que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores tenham como princípio e filosofia a educação inclusiva como base teórica, para que concomitante com as disciplinas de educação especial se consiga essa formação inicial de professores para atuarem na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

As entrevistadas relataram que não há preparação para a inclusão escolar, e que sabem apenas que o aluno é autista. Pela falta de preparação todas as professoras pesquisaram sobre o tema.

No início do período letivo, quando soube do aluno autista. Comecei a ler sobre o tema. Poucas coisas achei quanto a inclusão dele. (PROFESSORA 1)

No início do período letivo, sim. Preparava atividade diferenciada, mas não consegui chamar a atenção do aluno, não consegui fazê-lo concentrar-se para realizar as atividades que planejava, então parei de tentar, apenas cuidei bem dele. (PROFESSORA 2).

As falas das professoras são preocupantes porque evidenciam, em primeiro lugar, que conhecem pouco sobre o trabalho pedagógico com o autismo, na verdade apenas sabem que devem trabalhar a questão da socialização e o exercício da linguagem. Apesar de pesquisarem não

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

encontraram muita informação e segundo, que uma das professoras tentou realizar a prática direcionada ao aluno autista, mas desistiu, não exercendo mais sua função de educadora e sim de cuidadora.

Mantoan (2003, p. 43) afirma que “todos os níveis dos cursos de Formação de Professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. E as escolas precisam dar um suporte pedagógico aos professores.

A temática da formação de professores na educação inclusiva é palco de grandes debates atualmente. Oliveira e Santos (2007) em seu livro intitulado “Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no município de Ananindeua – Pará” coloca como está se desenvolvendo as políticas públicas no campo da educação inclusiva de pessoas com necessidade educativas especiais no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém.

Essas autoras concluem em sua obra que “as informações apontam que o fato de que a política de formação para a educação inclusiva ainda não está bem definida e socializada no âmbito das escolas”. Concluindo ainda que os sujeitos da pesquisa demonstraram que existe por parte deles a necessidade de uma formação mais específica e adequada para todos, professores, gestores e técnicos, no que concerne a inclusão dos alunos com necessidade educativas especiais.

Apontam ainda que deve existir na rede uma formação continuada para esses profissionais, para todos possam caminhar em buscar de uma “educação para todos, inclusiva, e para a diversidade”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9394/96, no Artigo 59, parte II, garante que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, 1996, p.11).

Então, é indiscutível que quando falamos de educação inclusiva, o debate sobre a formação de professores é apontada como um dos obstáculos

que a mesma aconteça no âmbito escolar.

### **4.3. Prática Pedagógica e a inclusão do aluno autista: uma interface da sala regular com o AEE.**

#### **4.3.1. Percepção das professoras da sala comum sobre o AEE**

Outro ponto interessante é quanto à percepção da professora sobre o atendimento educacional especializado. A professora 1 (da educação infantil) questiona o papel do AEE, destacando que há a visão de uma escola segregadora, onde o aluno especial fica na sala com os especiais e que o profissional do AEE deveria ficar diariamente com o aluno.

Isso significa que a Sala de Recursos Multifuncionais vem sendo vista da mesma forma que as antigas classes especiais, que mantêm a segregação, não sendo assimilada a sua função pedagógica. Entretanto, as salas de recursos multifuncionais, conforme o Decreto Nº 6.571/2008 em seu artigo 2º, tem a função de:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos [com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação];
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

As professoras da sala regular e do AEE pesquisadas explicam que:

Quando o aluno autista vem para aula, tenho que ficar com ele a manhã inteira, não dando assim atenção aos outros alunos. Ai veio à sala de recursos, pensei que ele fosse ficar lá pela manhã, mas não é isso que acontece (PROFESSORA 1).

Não tive contato até agora com as professoras do AEE. Não conheço o que é trabalhado lá e o que influencia no meu dia-a-dia (PROFESSORA 2)

Estou há pouco tempo na rede. Aos poucos tento mostrar aos professores como se deve fazer a inclusão do aluno com TGD (PROFESSORA 3)

Desta forma, a professora 1 expressa um descontentamento com o fato do aluno autista ficar pouco tempo na sala de recursos multifuncionais. Evidencia dificuldade em entender o processo de inclusão na sala comum em interação com a sala de recursos multifuncionais. A professora 2 desconhece o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais e a professora 3 apesar do pouco tempo que trabalha na rede busca orientar os professores em relação ao trabalho pedagógico inclusivo com o aluno autista.

#### **4.3.1.1. Serviço de apoio pedagógico**

Ao serem questionadas sobre o serviço de apoio pedagógico e de qual forma o mesmo oferece suporte pedagógico para o trabalho com alunos com autismo percebemos que há uma carência na prestação desses serviços, haja vista os professores não conhecem o papel do AEE na escola.

Observamos isso nitidamente no dia-a-dia dos alunos. O AEE era oferecido na escola polo, longe do cotidiano da comunidade escolar, somente em meados do fim do ano de 2012 começaram os atendimentos nas dependências da escola.

A professora lotada no AEE, pertence ao quadro da SEMEC desde setembro de 2012. A mesma tentou mostrar aos professores e toda comunidade escolar o papel da sala de recursos na escola.

Me deparei com essa realidade, me assustei com o comportamento agressivo de alguns professores, tanto com os alunos especiais quanto a inclusão desses alunos. Mas aos poucos entrei no espaço, mostrando o que é inclusão. (PROFESSORA 3)

Percebemos com a observação e as entrevistas uma sensação de aflição de todos na escola. Um sentimento de não conseguir se adequar a filosofia inclusivista. As professoras querem aprender para tentar incluir de maneira significativa os alunos, para que esses tenham um processo de aprendizagem significativo.

Mantoan (2003) ressalta:

Os serviços de apoio especializados, tais como os de intérprete de

língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula comum (p. 43-44).

Em relação à ação colaborativa dos profissionais da educação especial com o professor da “classe inclusiva”, os sujeitos expressaram que o apoio dos profissionais da educação especial ocorre quando solicitado, e que todos os alunos que já passaram por um diagnóstico da equipe do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE) recebem atendimento.

Há desta forma um apoio dos profissionais da sala de recursos multifuncionais aos professores da sala comum, sem, entretanto, ter um plano conjunto de ação. Os docentes também não expressaram como realizam o apoio pedagógico aos professores da sala comum. Assim como, todos os educandos recebem atendimento, mas os professores não disseram como é realizado de acordo com as deficiências.

#### **4.3.1.2. Recursos materiais**

No que se refere à relação ao suporte pedagógico material, os professores foram unânimes em responder que a escola recebeu recentemente esse suporte pedagógico, por isso os profissionais não estão familiarizados com eles.

A escola *lócus* da pesquisa recebeu no ano de 2012, suporte pedagógico material. Antes os atendimentos eram realizados na escola do distrito ao qual a escola esta inserida. Constatou-se que os professores não possuíam qualquer contato com o AEE da escola polo. Assim não conheciam os materiais usados pelos alunos nos atendimentos. Como mostram as falas a seguir:

Agora que sei dela, pois chegou na escola agora. Antes só sabia que tinha na escola polo. (PROFESSORA 1).

São raras as vezes que nos falamos (PROFESSORA 2)

Entrei na escola a pouco tempo, estou tentando ganhar espaço, ser aceita, pois me coloco na posição de meus

alunos (PROFESSORA 3)

O fato dos professores não terem conhecimento do material utilizado no atendimento educacional especializado é evidência de que não há participação do professor da sala comum na prática educativa com os alunos autistas na sala de recursos multifuncionais. Há o desconhecimento sobre a existência de tais matérias e também o não uso deste material pelos professores da sala comum.

#### **4.3.1.4. Estratégias Metodológicas**

É perceptível na observação que os alunos estavam presentes no dia-a-dia em sala de aula, mas as professoras não conseguiram penetrar no mundo do aluno autista. Elas não conseguiram fazer com que esses alunos atravessassem no que se refere à aprendizagem significativa.

Apenas cuidado do aluno. Como estamos na educação infantil, tenho que ter muito cuidado, para ela não se machucar e nem machucar ninguém. Não consigo fazer atividades diferenciadas com ele. (PROFESSORA 1).

Não foi possível realizar nenhuma avaliação. Não uso nenhuma metodologia diferente para o atendimento do aluno. Não tenho formação para isso. E não vejo resultados no atendimento realizado pela professora especial. Pois classifico como insuficiente para a necessidade do aluno autista. Apenas dispensando atenção especial no cuidado com ele (PROFESSORA 2)

A professora 2 em sua fala destaca que não busca criar estratégias metodológicas para o atendimento educacional do aluno autista nem vê resultado no AEE pela professora especializada. Com isso, não está ocorrendo o processo de inclusão escolar deste aluno, já que a preocupação da professora é só “cuidar” dele. Enquanto a professora 1 nem se quer consegue orientar seu aluno, pois participa apenas do cuidar dele.

No espaço escolar as professoras não usam equipamentos diferenciados para o desenvolvimento de atividades com os alunos autistas. Se a escola possui, as professoras não usam.

Segundo Drago (2012), deve existir uma atenção especial com relação às especificidades de cada aluno, e especialmente ao aluno autista, pois:

As síndromes, assim como cada pessoa particularmente, possuem características muito específicas que precisam ser observada pelas escolas para que seja realizado um trabalho que leve em consideração o sujeito como um ser que, independentemente de qualquer características, pode aprender, pode se desenvolver, pode produzir, pode infinitas coisas, como diria Vigotski, já que as capacidades dos seres humanos são infindáveis, e não podemos definir, *a priori*, o que cada um dará ou não conta de fazer. (DRAGO, 2012, p. 178)

Entende-se, então, que tanto os docentes da classe regular quanto os profissionais da sala de recursos que praticam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devem conhecer as síndromes e suas especificidades, para que possam planejar as atividades, a fim de atender as reais necessidades educativas especiais no processo de ensino-aprendizagem.

Draco (2012, p. 182-188) aponta algumas estratégias para atender os alunos com necessidades especiais, tais como:

- Que o aluno seja estimulado em todas as suas fases/etapas escolares, não se prendendo à estimulação precoce desenvolvida pelo atendimento médico/hospitalar, mas que seja uma estimulação ininterrupta, pelo fato de que, em algumas síndromes, pode ocorrer a regressão daquilo que já foi alcançado, como na síndrome de Rett ou West, por exemplo.
- Que haja uma contextualização do conteúdo à idade e ao nível de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças/alunos, buscando não a minimização dos conteúdos e do currículo, mas a observância das ferramentas já adquiridos e amadurecidos por esses sujeitos.
- Que sejam pensados momentos de planejamento coletivo da ação pedagógica, onde todos os envolvidos no processo educacional (professores, pais, merendeiras, pedagogos, diretores e outros) pensariam em ações para otimizar o trabalho e garantir a permanência com sucesso desse aluno, ao mesmo tempo em que trocariam experiências e informações sobre os processos aquisitivos desses sujeitos.
- A promoção de atividades imaginativas com o uso de histórias infantis e de faz de conta dentro e fora da sala de aula, já que essas atividades estimulam a criatividade, o pensamento abstrato, a percepção espaço-temporal, a orientação, a mobilidade, a lateralidade, o reconhecimento de diferentes épocas e linguagens, diferentes emoções, dentre outras características tipicamente humanas.
- A utilização de materiais concretos para a formação de conceitos, competências e habilidades das/nas diversas áreas do conhecimento,

## Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA

como ábacos, mapas, tampas de garrafas, jogo de memória, dados, células, globos e tantos outros materiais que facilitariam o conhecimento de Matemática, Geografia, Física, Química, Português, Artes, História e demais componentes curriculares, deixando as disciplinas, muitas vezes tão frias, mais atraentes, além de estimular a curiosidade e a busca de outras perguntas/ respostas por parte dos alunos.

- O emprego de recursos audiovisuais e da musicalização para facilitar a compreensão e a aprendizagem significativa, além de estimular o desenvolvimento da audição e da discriminação de diferentes sons do cotidiano, o que é essencial para determinados tipos de síndromes que apresentam deficiências intelectuais, como a síndrome de Willians, onde o trabalho com a música é algo que não pode ser deixado de lado, dada a predileção desses sujeitos por este tipo de linguagem. Além disso, esses recursos podem deixar a aula mais dinâmica, criativa e estimulante.

- A valorização do contato físico, demonstração de afeto e carinho, valorização das relações interpessoais, com o objetivo de aprimorar o reconhecimento do outro como sujeito pertencente ao grupo e de suas diferenças como algo meramente humano. Para sujeitos com determinadas síndromes ou mesmo determinadas deficiências, isso é extremamente importante, uma vez que suas características físicas podem chamar muita atenção como é o caso da síndrome Kabuki, de Rett, de Noonan e mesmo a de Klinefelter. Nesse sentido, os professores e a escola precisam estar atentos a essas manifestações para que casos de *bullying*, por exemplo, não afastem esses sujeitos do convívio social e não os façam se sentirem piores do que os outros colegas da sala. O professor, ao evitar e repreender comentários negativos sobre os alunos, exercer ímpar na condução do trabalho pedagógico que reconhece e valoriza as peculiaridades dos sujeitos, servindo de exemplo para os alunos em processo de formação de suas funções psicológicas superiores.

- A reorganização/ressignificação do espaço e do tempo das aulas/atividades, já que muitos estudos têm mostrado que as pessoas com determinados tipos de deficiências ou determinados transtornos globais do desenvolvimento demandam um tempo maior para realizar determinadas tarefas, assim como precisam de uma infraestrutura, às vezes, diferenciadas para que possam exercer sua cidadania.

- Utilização de outras/novas tecnologias de informação, já que independente de qualquer deficiência, muitos desses sujeitos têm acesso às redes sociais disponíveis na Internet, possuem computadores, aparelhos digitais, televisores, dentre uma infinidade de aparelhos que trazem uma série de benefícios e que, muitas vezes, a escola desconsidera ou mesmo deixa de utilizar em sala de aula, ainda ancorando suas ações no quadro, no giz e no livro didático.

- Utilização de histórias, músicas/cantigas, jogos, materiais coloridos e diversificados, texturas, dramatização, fotografias como facilitadores do trabalho com a linguagem oral e escrita. Nesse sentido, entendemos que, para o trabalho pedagógico que tem como foco central.

Assim, Drago (2012) apresenta uma diversidade de estratégias que o professor pode utilizar com o aluno autista, sendo consenso que o docente

precisa conhecer primeiro as diferenças para planejar a metodologia adequada a cada necessidade especial.

#### **4.3.1.5. Relações interpessoais e comportamentais**

As docentes consideram em relação ao comportamento do aluno e à sua socialização, como sendo aquele aluno introspecto que não gosta do contato com os outros alunos de sala de aula.

Como disse apenas cuido dele, eu seguro na mão dele o tempo todo, é um menino muito hiperativo. Adora brincar, mais sozinho. (PROFESSORA 1).

O aluno (autista) não quer saber de brincar ou conversar com os colegas em sala (PROFESSORA 2).

Tá sendo muito difícil conseguir me comunicar com eles, mas estou tentando. Os atendimentos são individualizados, por isso não sei direito como é o contato com as outras crianças. (PROFESSORA 3).

É fato que o aluno autista apresenta problemas de comunicação, mas a fala da professora 2 sinaliza como se fosse um não querer falar, não querer se comunicar por parte do aluno. Ela também não expressa o que faz para se comunicar com o aluno.

É notória que existe uma ausência de relação entre as professoras e o alunos, bem como entre os alunos autistas e os demais alunos. Essa falta de relação prejudica a socialização do aluno autista, esse aluno que apresenta dificuldade nessa área, que apenas é agravado com esses comportamentos vivenciados em sala de aula.

#### **4.3.1.6. Avaliação da aprendizagem**

Quanto à avaliação estabelecida para atender os alunos. A professora 2 não conseguiu realizar atividades de acordo com a diferença apresentada pelo aluno alegando a falta de formação especializada para isso. A professora 1 deixa claro que somente cuida do aluno.

Os alunos mudaram de séries, avançando, sem, contudo, obter um resultado satisfatório no seu processo de ensino e aprendizagem. Foi visível ver os alunos sendo apenas remanejados para atender uma demanda externa

de política pública de não retenção.

Assim, a avaliação da aprendizagem é secundarizada e o aluno autista está sendo promovido sem obter uma aprendizagem significativa.

Ao longo da observação e participação inclusive nos Conselhos de Ciclos com a presença de todos os professores da escola, observamos que a avaliação do aluno com necessidade especial é secundarizada. Os professores não sabem como devem avaliar o aluno, se a avaliação deve ser diferenciada dos demais. Conseqüentemente o aluno é promovido de série, sem ter adquirido conhecimentos básicos.

As professoras aplicam na maioria das vezes avaliações com menor grau de dificuldade aos alunos autistas, das aplicadas aos demais alunos da sala de aula, por acreditarem que estes alunos são incapazes de acompanhar a turma e também por não conhecerem no que consiste a adaptação curricular. Esses fatores interferem significativamente no processo de aprendizagem integral desses alunos

#### **4.3. 2 – Sobre a diversidade cultural**

Referente à diversidade cultural como eixo central de ensino, duas das três professoras entrevistadas ressaltaram (professoras 1 e 2) que essa preocupação com a diversidade é somente na teoria, enquanto que na prática não acontece da mesma forma. Já a professora 3, disse que a escola focaliza as diversidades como componente do programa cultural da escola.

Percebeu-se por parte dos sujeitos entrevistados que a questão da diversidade existente na escola é posta no Projeto Político Pedagógico da escola, já que a escola é organizada de acordo com os preceitos da escola cabana, que propõe uma escola aberta às diversidades. E que até o ano de 2012 o PPP não foi discutido e nem alterado.

Contudo no cotidiano escolar, os alunos diferentes nem sempre estão inseridos nas atividades da escola. Observou-se que com a chegada de uma nova professora para a sala de recursos em setembro de 2012, esse aspecto começou a mudar, pois os alunos estavam mais presentes nas atividades da sala de leitura e biblioteca.

Este fato evidencia a importância do professor especializado presente na escola, que faz um trabalho formador e conscientizador sobre a inclusão escolar.

Além disso, segundo Mantoan (2003, p.16), “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.”

Para a Secretaria de Educação Especial do Brasil a:

Inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

Este paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação. (BRASIL, 2006, 15)

#### **4.4. Saberes da prática inclusivista: escola inclusiva e autismo.**

Quando se fala em inclusão escolar o que se passa pela cabeça do professor na escola regular?

Esse questionamento foi colocado no decorrer da entrevista e vamos agora expor alguns pontos principais.

Ao serem questionadas sobre sua concepção de inclusão escolar, escutamos as seguintes respostas:

Sinceramente não entendo sobre inclusão, apenas colocar o aluno deficiente na sala, isso me pergunto. (PROFESSORA 1).

(PROFESSORA 2) não respondeu esse questionamento.

Incluir é proporcionar que o aluno diferente participe do dia-a-dia em sala de aula com ajuda dos profissionais da sala de recursos. (PROFESSORA 3)

Somente a professora 3 teve um conceito sobre inclusão escolar, essa professora de acordo com a pesquisa é a única que possui um mínimo de formação na educação especial, pois a mesma esta lotada na sala de recursos multifuncionais. De acordo com Machado (2009), inclusão requer uma nova forma de ver a educação. É necessário que se mude o paradigma educacional vigente, para que assim possa se alcançar a inclusão como se concebe,

Machado (2009, p.14-15) afirma que “a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana” e que para isso é necessário que “há de existir uma coerência entre o que é próprio do ensino regular e o que é próprio do ensino especial”.

Sobre como ocorre a inclusão do autista na escola evidenciou-se o seguinte:

Ele fica comigo em sala, tenho medo dele se tornar agressivo e bata nos colegas, por isso fico agarrada nele a manhã inteira. (PROFESSORA 1).

Eles não interagem totalmente com os colegas, não acompanham as aulas, não recebem dedicação individualizada do prof. Regente, que tem que “cuidar” da turma toda,... (PROFESSORA 2)

É necessário que todos na escola possuam uma nova consciência do que é inclusão do autista. (PROFESSORA 3)

Machado (2009) aponta um problema existente neste cenário de incluir o aluno, que seria o seguinte:

A inclusão de todos os alunos – com e sem deficiência – nas escolas comuns, todavia, tem causado um problema não só para os professores do ensino regular como também para os professores especializados. Os professores especializados resistem às inovações, mantendo práticas assistencialistas e terapêuticas em seus serviços, ao passo que os professores do ensino regular alegam estar despreparados para lidar com as diferenças. (MACHADO, 2009, 15)

É inerente a fala de todos os sujeitos um certo temor com relação a inclusão. Pois os mesmos não conhecem e não pesquisam sobre inclusão escolar e autismo. Vendo assim um desafio a ser alcançado estar na sala de

**Escola Inclusiva e Autismo:** Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA

aula com eles, promovendo o processo de aprendizagem.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho teve como objetivo primordial analisar como os saberes que os docentes possuem e as práticas educativas que desenvolvem na inclusão de alunos com autismo no ensino regular em uma determinada escola da Rede Municipal de Ensino do município de Belém, interferem no processo ensino aprendizagem desse aluno.

Para fins de identificar tais saberes e práticas que permeiam esse cotidiano escolar, penetramos no dia-a-dia da escola, observando cada gesto, cada atitude, cada palavra dita e não dita. Para que assim pudéssemos minimamente conhecer ou até mesmo reconhecer os saberes e práticas pedagógicas presentes nesse meio educacional.

Foram 4 (quatro) meses imersa nesse contexto social. No decorrer deste tempo vimos a angustia dos professores em desconhecer o conceito dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente o autismo. Desconhecimento sobre as características e o diagnóstico preciso desse aluno.

Por meio da pesquisa percebemos que a escola, como o sistema educacional como um todo, ainda não está preparada para receber os alunos com autismo nas turmas regulares de ensino, pois verificamos que ainda não tem um mínimo de domínio do que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente o autismo.

Com relação à metodologia desenvolvida pelos professores em sala de aula constatamos que estes não estão qualificados para receber os alunos com autismo. Observamos que os alunos estão ali, mas as professoras não conhecem metodologias diferenciadas para atender aquele aluno.

Se verificou tentativas de se comunicar e socializar com os alunos, para que consiga entender e assim promover atividades significativas aos alunos. Mas isso ainda é um desafio para a comunidade escolar, e vemos o desconhecimento sobre educação inclusiva ou mesmo sobre as características ou necessidades dos alunos diferentes.

Entendem a educação inclusiva não como uma forma de desenvolver esses educandos nos seus aspectos cognitivos e linguísticos e que propiciará a inclusão social dos mesmos, mas veem a inclusão com caráter assistencialista.

As professoras aplicam na maioria das vezes avaliações consideradas

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

mais acessíveis aos alunos especiais, apenas como algo burocrático. Pois todos os alunos dever fazer atividades e passar por avaliação. Sem contudo formular as atividades de acordo com a necessidade do aluno.

Quando a avaliação é feita de maneira distinta da avaliação dos demais alunos, é percebido que é feita apenas por fazer, sem qualquer preocupação com a aprendizagem sistemática desse aluno.

Neste sentido é importante ressaltar que a escola como um todo desconhece sobre o que é verdadeiramente o autismo, como sua definição (conceito), características comportamentais e os métodos educacionais adequados para trabalhar com os alunos com autismo, que são importantes para receber estas pessoas e poder desenvolver um trabalho pedagógico com os educandos.

Diante da realidade analisada e aqui exposta propomos que a escola possa oportunizar os meios necessários para trabalhar com esses alunos, bem como organizar atividades como palestras, minicursos, seminários, oficinas aos docentes e corpo técnico da escola para que assim a inclusão educativa dessas pessoas possa acontecer como um direito assegurado pela legislação que rege a educação inclusiva, e não somente incluir sem proporcionar o suporte pedagógico necessário para efetivamente desenvolver os alunos com autismo nas suas capacidades psicológicas, cognitivas e sociais.

É necessário também mais discussões quanto a formação inicial de professores para a educação especial na perspectiva da inclusão. É necessário que os movimentos em prol da educação se mobilizem para que as universidades públicas modifiquem sua visão como educação plural, é necessário uma educação comprometida com a diversidade, tendo como principio básico a inclusão.

As professoras demonstraram possuir pouquíssimo fundamento teórico sobre autismo e inclusão. O que fez com que não se utilizassem de práticas específicas para atender as necessidades dos alunos autistas, fazendo que o processo de ensino-aprendizagem não se desse de maneira satisfatória para esses alunos. Esses, eram apenas promovidos de série para atender a política da secretaria municipal de educação de não retenção.

Assim, para que a Educação Inclusiva e aberta para todos saia da ponta

**Escola Inclusiva e Autismo:** Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA

do lápis e vá para as salas de aula regulares é necessário que todos, família, professores e escola, tomem consciência do seu papel. É necessário que as políticas públicas sejam praticadas. Os seres humanos em geral devem ter o respeito às diferenças, para que a educação do futuro envolva todos, e não somente uma minoria privilegiada.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

## Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BATISTA, André Miranda. *Educação Especial e Inclusão: um estudo das políticas públicas para inclusão da pessoa com deficiência no Pará*. 2008. 71 p. TCC (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

BRASIL, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1988*, de 5 de outubro de 1988. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Capítulo III, p. 113.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626,22* de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DF, 2000. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 set. 2008.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.571,17* de setembro de 2008. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 set. 2008.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente* n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Capítulo V, p. 11.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 11*, de fevereiro de 2001. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 fev. 2001.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de fevereiro de 2001. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 fev. 2001.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 out.. 2009.

CAMACHO, Orlando Terré. *Atenção à diversidade e educação especial*. In: STOÄUS, Claus Dierter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CARDOSO, Marilene da Silva. *Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão – Uma longa caminhada*. In: *Educação Especial: em*

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: 3ª Ed., EDIPUCRS, 2006.

CARVALHO, Escola Municipal Palmira Lins de Carvalho. *Projeto Político Pedagógico*. Belém, 2008.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. *Metodologia Científica: Fundamentos e Técnicas – Construindo o Saber*. Campinas, SP, 2 ed., 1989.

DRAGO, Rogério. *Síndromes: conhecer, planejar e incluir*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. Brasília: 2ª Edição, Lber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 48ª Reim., 2005.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 15ª edição, 2006.

GAUDERER, E. Christian. *Autismo, década de 80: uma atualização para os que atuam na área, do especialista aos pais*. E. Christian Gauderer. \_ São Paulo: Sarvier, 1985.

IBGE. Cidades. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 10 de out. 2012.

KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. São Paulo: Editora Brasiliense, 9ª edição, 1984.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis e VYGOSKY, Lev. S. *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

MACHADO, Rosângela. *Educação Especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. *A Escola em Ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer ?*. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, Eduardo José. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada*. São Paulo: UNESP, 2006.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: 7 ed., Atlas, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil - História e Políticas Públicas*. São Paulo: 5ª Ed. Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de e SANTOS, e Tânia Regina Lobato dos. *Política de Educação inclusiva e Formação de Professores no município de Ananindeua – Pará*. Belém: CCSE/UEPA, 2007.

\_\_\_\_\_, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da 'diferença' e da exclusão social*. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus; SANTOS, Tânia. A entrevista na pesquisa educacional. MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde; TEIXEIRA, Elizabeth (Org) *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: WakEditora, 2009.

\_\_\_\_\_, Sílvia Ester. *Autismo: o que os pais devem saber*. Rio de Janeiro: WakEditora, 2009.

PARÁ, *Resolução do Conselho Estadual de Educação*. 001, de 05 de Janeiro de 2010. , Belém, PA, 05 de jan. de 2010.

PARIZZI, Roseli A. e REALI, Aline Maria de Medeiros. *Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Especial: desafios impostos pela diversidade*. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs.). *Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contexto e práticas*. São Paulo: EduFscar, 2002.

RODRIGUES, David (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. 1ª ed. Lisboa, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Faculdade de Motricidade Humana, 2007, v. 2, 237 p.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Autismo infantil / José Salomão Schwartzman, Francisco Baptista Assumpção Júnior*. São Paulo: Memnon, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 23ª edição, 2007.

SILVA, Aline Maira. *Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STOBĂUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). *Educação Especial: em direção à Educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 3º edição, 2006.

TAVARES, Bárbara Silva, FERREIRA, Camila Henrique & CESAR, July Rafaela Vasconcelos César. *A Inclusão do aluno com Autismo no ensino regular: um estudo numa Escola Pública de Belém – PA*. 63 f. TCC (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*, junho de 1994, Espanha, jun. 1994.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, abril de 1990, Nova Iorque, abr. 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem* / L.S.Vygotsky; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. \_ 3ed.\_ São Paulo: Martins Fontes, 2005. \_ ( psicologia e pedagogia).

# APÊNDICES

## **APÊNDICE 1**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA – SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA  
AMAZÔNIA**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA SALA REGULAR**

#### **1. IDENTIFICAÇÃO**

1.1. Nome:

1.2. Idade:

1.3. Sexo:

#### **2. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:**

2.1. Local de formação:

2.2. Área de formação:

2.3. Nível:

2.4. Se a formação for em educação especial, onde e quando foi realizada?

2.5. Você realizou alguma formação continuada para atuar na Educação Inclusiva? ( ) sim ( ) não. Se sim, quais?

2.6. Quem ofertou a formação continuada?

2.7. Qual o tempo de sua atuação na Educação? E na Educação Inclusiva, com alunos autistas?

2.8. Há quanto tempo atua nessa escola com alunos autistas nessa escola na perspectiva inclusiva?

#### **3. O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA**

3.1. Como se dá o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais

na escola, incluindo os autistas?

3.2. Qual a constituição / composição das turmas?

3.3. A escola foi preparada para a inclusão (pessoal, infra-estrutura e

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

pedagógica)?

4. SABERES SOBRE A INCLUSÃO

- 4.1. O que significa para você inclusão escolar?
- 4.2. Para você o que é o Autismo?
- 4.3. Para você ocorre a inclusão de alunos autistas na escola? ( ) sim, ( ) não. Justifique a resposta.
- 4.4. Como você percebe as relações interpessoais entre os alunos autistas e os demais alunos da turma e da escola?
- 4.5. Quais dificuldades você observa para ser efetivada a inclusão na escola?

5. PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 5.1. Como você planeja suas aulas? Leva em conta a presença de aluno autista na sala?
- 5.2. Como você realiza a sua prática docente com os alunos autistas em turma inclusiva?
- 5.3. Que recursos didáticos / equipamentos são utilizados para o desenvolvimento de suas aulas?
- 5.4. Esses recursos e equipamentos são suficientes? Eles são diferenciados?
- 5.5. Você utiliza metodologias diferenciadas para atender as especificidades dos alunos com necessidades especiais?
- 5.6. Você realiza *Adequações Curriculares em sala de aula* para atender o aluno autista?
- 5.7. De que maneira você realiza as suas avaliações com os alunos autistas? Essa avaliação se diferencia das demais realizadas para os demais alunos?
- 5.8. Quais as dificuldades que você encontra para efetivar a educação inclusiva com esses alunos?

6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

- 6.1. Existe atendimento educacional especializado com os alunos autistas na

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

- escola? ( ) sim, ( ) não. Se sim, como é realizado? De que forma? Com que frequência?
- 6.2. Quais os serviços de apoio especializado existentes na escola voltados para o atendimento especificamente de alunos autistas?
  - 6.3. Você participa do planejamento das atividades da sala de AEE?
  - 6.4. Você participa ou acompanha o plano de trabalho realizado na Sala de Recursos multifuncionais?
  - 6.5. Existe interação entre professores da sala regular e os da sala de atendimento educacional especializado?
  - 6.6. O trabalho do AEE interfere no trabalho em sala de aula regular? ( ) sim, ( ) não. Se sim, de que forma?
  - 6.7. Como você avalia o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE com alunos autistas?

## **APÊNDICE 2**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA – SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA  
AMAZÔNIA**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DO AEE**

#### **1. IDENTIFICAÇÃO**

1.1. Nome:

1.2. Idade:

1.3. Sexo:

#### **2. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:**

2.1. Local de formação:

2.2. Área de formação:

3.4. Nível:

3.5. Se a formação for em educação especial, onde e quando foi realizada?

3.6. Você realizou alguma formação continuada para atuar na Educação Inclusiva? ( ) sim ( ) não. Se sim, quais?

3.7. Quem ofertou a formação continuada?

3.8. Há quanto tempo você atua no Atendimento Educacional Especializado? E com alunos autistas?

#### **3. O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA**

3.1. Como se dá o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, incluindo os autistas? Automaticamente eles participam do AEE?

3.2. Qual a constituição / composição do AEE?

3.3. A escola foi preparada para a inclusão (pessoal, infra-estrutura e pedagógica)?

#### 4. SABERES SOBRE A INCLUSÃO

- 4.1. O que significa para você inclusão escolar?
- 4.2. Para você o que é o Autismo?
- 4.3. Para você ocorre a inclusão de alunos autistas na escola? ( ) sim, ( ) não. Justifique a resposta.
- 4.4. Como você percebe as relações interpessoais entre os alunos autistas e os demais alunos da turma e da escola?
- 4.5. Quais dificuldades você observa para ser efetivada a inclusão na escola?

#### 5. PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 5.1. Como você planeja o Atendimento do aluno autista?
- 5.2. Que recursos didáticos / equipamentos são utilizados para o desenvolvimento de suas aulas?
- 5.3. Esses recursos e equipamentos são suficientes? Eles são diferenciados?
- 5.4. Você utiliza metodologias diferenciadas para atender as especificidades dos alunos autistas?
- 5.5. Como você avalia o ensino-aprendizagem dos alunos autistas?
- 5.6. Quais as dificuldades que você encontra para efetivar a educação inclusiva com esses alunos?

#### 6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

- 6.1. Existe atendimento educacional especializado com os alunos autistas na escola? ( ) sim, ( ) não. Se sim, como é realizado? De que forma? Com que frequência?
- 6.2. Quais os serviços de apoio especializado existentes na escola voltados para o atendimento especificamente de alunos autistas?
- 6.3. Você participa do planejamento das atividades da sala de aula regular?
- 6.4. Os professores das salas regulares acompanham o seu planejamento no AEE?
- 6.5. Você participa ou acompanha o plano de trabalho realizado pelo

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

professor da Sala Regular?

- 6.6. Existe interação entre professores da sala regular e os da sala de atendimento educacional especializado?
- 6.7. O trabalho do AEE interfere no trabalho em sala de aula regular? ( ) sim, ( ) não. Se sim, de que forma?
- 6.8. Como você avalia o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE com alunos autistas?
- 6.9. Quais as dificuldades você encontra para realizar o AEE?

### APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA – SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA  
AMAZÔNIA

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM SALA REGULAR

##### 1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome:

##### 2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

a. Existe planejamento das aulas levando em conta a presença do aluno autista?

SIM ( ) NÃO ( )

---

---

---

---

b. O planejamento é executado na integra?

SIM ( ) NÃO ( )

---

---

---

---

c. São usados recursos didáticos/equipamentos para o desenvolvimento das aulas? Quais?

SIM ( ) NÃO ( )

---

---

---

---

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

d. Que metodologia é utilizada para atender o aluno autista?

SIM ( ) NÃO ( )

---

---

---

---

e. Ocorre adequação curricular para atender o aluno autista?

SIM ( ) NÃO ( )

---

---

---

---

f. Como é realizada a avaliação do aluno autista?

SIM ( ) NÃO ( )

---

---

---

---

g. Observa-se o bom processo ensino-aprendizagem do aluno autista?

SIM ( ) NÃO ( )

---

---

---

---

h. Observa-se dificuldades na efetivação da inclusão do aluno autista?

SIM ( ) NÃO ( )

---

---

---

---

## **APÊNDICE 4**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA - SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O projeto de dissertação de mestrado “A **Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de Belém - PA**” visa analisar como os saberes e práticas de docentes em sala regular interferem no processo de aprendizagem dos alunos autistas de uma Escola Municipal de Belém – PA.

Constitui finalidade desta pesquisa: (1) identificar os saberes que professores das classes regulares possuem sobre o autismo e a educação Inclusiva escolar de alunos autistas; (2) analisar as práticas educativas que os professores desenvolvem nas classes regulares com alunos autistas; (3) identificar as dificuldades que os docentes enfrentam no processo de inclusão escolar de alunos autistas em classes regulares.

O que você precisa autorizar aos pesquisadores é a realização das seguintes atividades: a) entrevista com o uso de gravador, na qual serão perguntadas questões contidas no roteiro em anexo. Para evitar a preocupação de que seus dados sejam divulgados, esclarecemos que as informações obtidas têm uma única finalidade a pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação; b) observação das atividades pedagógicas realizadas nas turmas das salas comuns e do Atendimento Educacional Especializado, bem como em outros espaços no âmbito da escola. Nesta observação também se manterá o anonimato dos sujeitos envolvidos.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a aluna **July Rafaela Vasconcelos Cesar**.

**Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**

A qualquer momento você pode desautorizar os pesquisadores de fazer uso das informações utilizadas. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não haverá nenhum pagamento por sua participação.

---

Declaro que compreendi as informações que li ou que me foram explicadas sobre o trabalho em questão. Discuti com os alunos sobre minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também, que minha participação não tem despesas, inclusive se optar por desistir de participar da pesquisa. Concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste projeto.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Assinatura do participante (ou seu representante legal)



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br](http://www.uepa.br)