

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VALÉRIA SILVA DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO COMUM**

São Luís

2019

VALÉRIA SILVA DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO COMUM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a M.^a Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco

São Luís

2019

Sousa, Valéria Silva de.

Avaliação da aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autismo no ensino comum / Valéria Silva de Sousa. – São Luís, 2019.
89 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Profa. Ma. Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco.

1. Educação inclusiva. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Autismo. I. Título.

CDU 376-056.36

VALÉRIA SILVA DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TRASNITORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO COMUM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a M.^a Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco (Orientadora)

Mestre em Ciências da Educação - ULHT

Faculdade Laboro

Prof.^o Me. Antônio Henrique França Costa

Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia - UEMA

Universidade Estadual do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Lívia Janine Leda Fonseca Rocha

Doutora em Psicologia - PUC

Universidade Estadual do Maranhão

Dedico este trabalho a Deus, à minha família, aos meus amigos, à minha orientadora Priscila Branco e ao professor João José Mendonça (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, seu amor incondicional, carinho, cuidado e por nunca ter me deixado só. Agradeço, ainda, por ter me dado forças para continuar. Sempre quando me encontrei em desespero, Ele esteve acalmando o meu coração com sua doce palavra: sei que Ele esteve sempre à minha frente e atrás de mim ao mesmo tempo (Sl 139, 5).

Aos meus pais, Cleonice Soares da Silva (mãe biológica), Maria de Ribamar (mãe vó) e Raimundo Nonato, por todo o cuidado, carinho, amor e pela dedicação à minha educação, paciência e boa educação que me deram. Obrigada por terem dedicado dias da vida de vocês para me fazerem feliz e por me ensinarem a ir em busca dos meus objetivos. Eu amo vocês inexplicavelmente.

À minha avó Laura Alves de Sousa, aos meus tios José Alberto, Emanuel Wagner, Luzineide Sousa e à minha prima Vanessa, que, apesar de tê-los conhecido aos meus 13 anos de idade, contribuíram significativamente para a minha educação e me deram muito amor e carinho. Obrigada pelos almoços para não ir à escola com fome, pelas passagens, pelas tintas na impressora, por me entenderem sempre e priorizarem os meus estudos. Enfim, obrigada por contribuírem nesta grande etapa da minha vida. Minha gratidão a vocês será eterna.

A toda a minha família, que é enorme e não daria para mencionar todos. Obrigada, família Sousa e família Soares, por acreditarem em mim.

À Prof.^a M.^a Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco, que, sem dúvida alguma, é a melhor orientadora. Na verdade, é mais que isso: é amiga e conselheira que acompanhou, de perto, todo o processo deste trabalho. A minha gratidão será eterna. Obrigada por tudo!

Às minhas amigas que conquistei no decorrer da minha trajetória acadêmica — em especial, a “minha pessoa” Joseane Dutra. Falar de você não é tão fácil, pois nós duas sabemos o quão árduo foi chegar até aqui, mas, enfim, chegamos e, como prometemos, “vamos sair da UEMA juntas”. Eu te amo muito, e tua amizade significa muito para mim. Agradeço, também, à Karen Gabrielle, por todo apoio e pelas mensagens de incentivo: “você vai conseguir”, “você é capaz”, “tu é top”, que tanto me ajudaram.

À Brenda Ediane, por me emprestar o seu computador, pois o meu resolveu queimar durante o processo monográfico; não somente por isso, mas por estar comigo em momentos em que eu cheguei a pensar que estava só. Às minhas companheiras de biblioteca, Ângela Pinheiro e Ana Paula Veraz. Foi lindo produzir, a cada tarde, cinco laudas ao lado de vocês. Obrigada por fazerem as coisas serem “doces” e serem o meu apoio, bem como pelo laço que construímos ao longo desse percurso.

A toda a turma de Pedagogia 2015.1. Vocês são um dos presentes maravilhosos de Deus que eu guardarei, para sempre, em minha memória.

Às minhas amigas da igreja — especialmente, Joyce Claudia, Patrícia Raquel e Camila Mendes, que sempre oraram por mim, estiveram comigo em todos os momentos e acreditaram que este momento chegaria. Eu amo vocês!

Ao Mario Lucas, pelo seu companheirismo e pela sua amizade e por participar de todo o meu processo acadêmico-monográfico, acompanhando-me em momentos de cansaço, choro, desespero, reclamações, agonias, estresses. Enfim, todos os temperamentos possíveis. Obrigada por tudo. Amo você!

À Escola Dom Pedro II, aqui representada pelas coordenadoras Ana Paula e Danielle Silva, por me confiarem a oportunidade de trabalhar com um estudante com Transtorno do Espectro Autista, mesmo eu ainda sendo inexperiente e cursando, na época, o segundo período. Sem dúvida, no início, foi um desafio, mas, hoje, não consigo imaginar a minha vida sem esse processo. Obrigada por terem ajudado a despertar, em mim, o amor pela inclusão. Eu amo vocês!

À equipe do Núcleo de Avaliação Educacional em especial Vera Lúcia Gonçalves, Genilza Sousa, Flavia Luso, Mônica Timóteo e Debora Corrêa. Obrigada por todo apoio, carinho, dedicação e por puxar minha orelha sempre que necessário. Amo vocês!

À Universidade Estadual do Maranhão, pela oportunidade e por todos os aprendizados adquiridos. Agradeço, em particular, ao Departamento do Curso de Pedagogia, pelo apoio ao longo de todos os anos de graduação e por darem sempre o máximo para que tudo ocorresse da melhor forma possível. Sentirei saudades.

A todos os meus amigos que estiveram comigo em momentos de choro ou de alegria e que entenderam os meus momentos de ausência durante a elaboração do presente trabalho.

“Não defendo apenas o respeito às diferenças. Vou além, porque penso que respeitar é pouco. Defendo as diferenças.” (HOFFMANN, 2006, p. 39).

RESUMO

O presente estudo monográfico, intitulado *Avaliação da aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista*, objetivou analisar como tem se dado a avaliação da aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista matriculado no 2º ano do ensino fundamental da rede municipal. Este estudo debruçou-se sobre a exclusão escolar, a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, os tipos de avaliação, a avaliação da aprendizagem e a avaliação da aprendizagem na rede municipal de São Luís-Maranhão; por fim, o percurso metodológico visando à concretização desta pesquisa e à obtenção dos resultados sobre a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autismo. Para tanto, adotou-se pesquisa de caráter exploratório e descritivo, tendo como base autores como Luckesi (2003, 2011), Orrú (2011, 2012) e Sasaki (2006), e contou-se com a participação de duas professoras, uma da classe comum e outra do Atendimento Educacional Especializado, e de uma técnica da Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente, abordou-se o Transtorno do Espectro Autismo, atrelado a contexto histórico, diagnóstico, características, intervenção e aprendizagem do estudante com autismo. Como instrumento de coleta de dados, optou-se por observações do cotidiano escolar do estudante, tanto na classe comum quanto na sala do Atendimento Educacional Especializado, e entrevistas no intuito de comparar a avaliação da aprendizagem dele nos dois ambientes. Os resultados obtidos demonstraram que a avaliação ainda precisa ser muito desmitificada e que apenas a atribuição de nota não se faz suficiente, dada a importância da preocupação com a aprendizagem do estudante com deficiência. Com esta pesquisa, espera-se contribuir para que a avaliação da aprendizagem escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autismo seja vista com mais seriedade e a importância do trabalho multidisciplinar para o desenvolvimento da autonomia do estudante seja devidamente reconhecida.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Educação Especial. Autismo.

ABSTRACT

The present monographic study, titled *Assessment of the learning of student with Autistic Spectrum Disorder*, aimed at analyzing how the assessment of the learning of student with Autistic Spectrum Disorder enrolled in the 2nd year of the elementary school of the municipal network has been. This study leaned over school exclusion, special education under the inclusive education perspective, types of evaluation, learning assessment and learning assessment in the municipal network of São Luís - MA; lastly, the methodological route aiming at the accomplishment of this research and attaining the results about the learning of the student with Autism Spectrum Disorder. For that, exploratory and descriptive research was adopted, based on authors such as Luckesi (2005, 2011), Orrú (2011, 2012) and Sasaki (2006), and two professors participated, one from common class and another from Specialized Educational Service, and a technician of the Municipal Education Department. Initially, Autism Spectrum Disorder was discussed, linked to the historical context, diagnosis, characteristics, intervention and learning of the student with autism. As an instrument of data collection, it was decided to observe this student, both in the common classroom and in the Specialized Educational Service room, and interviews in order to compare his learning evaluation in both environments. The results obtained showed that the evaluation still needs to be very demystified and that the attribution of a grade by itself is not enough, given the importance of the concern with the learning of the student with a disability. With this research, it is expected there is a contribution so that the evaluation of scholarly learning of students with Autism Spectrum Disorder will be seen more seriously and the importance of multidisciplinary work for the development of student autonomy will be duly recognized.

Keywords: Learning Assessment. Special Education. Autism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos dos Autistas
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
art.	artigo
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CID-10	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
h	horas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
n.º	número
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i>
PEP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication- Handicapped Children</i>
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UEB	Unidade de Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA....	18
2.1	Exclusão <i>versus</i> inclusão escolar.....	18
2.2	Breve contexto histórico da educação especial no Brasil.....	20
3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO.....	30
3.1	Breve histórico sobre o TEA Diagnóstico.....	30
3.2	Diagnóstico e características do TEA.....	34
3.3	Intervenções terapêuticas mais comuns.....	37
3.4	Aprendizagem e inclusão escolar do estudante com TEA.....	39
4	A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO A APRENDIZAGEM.....	45
4.1	Breve contextualização histórica sobre a avaliação.....	45
4.2	Tipos de avaliação.....	47
4.3	Avaliação da aprendizagem.....	49
4.4	Avaliação dos estudantes da Rede Municipal de São Luís/MA.....	52
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	55
5.1	Caracterização da pesquisa.....	55
5.2	Lócus de investigação.....	56
5.3	Participantes.....	57
5.4	Instrumentos de coleta de dados.....	57
6	RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO.....	59
6.1	Considerações sobre o comportamento do estudante com TEA na classe comum.....	59
6.2	Considerações sobre o comportamento do estudante com TEA na SRM.....	61
6.3	Entrevista com a professora da classe comum.....	64
6.4	Entrevista com a professora da SRM.....	66
6.5	Entrevista com a técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.....	68
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICES.....	79
	ANEXOS.....	84

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem servia apenas para classificar, selecionar ou, em alguns casos, excluir o estudante, porém, atualmente, pode-se perceber que essa visão vem sendo desmitificada, já que esse processo avaliativo deve ser visto com a função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento.

Por meio da avaliação, o professor pode conhecer as potencialidades e as dificuldades do estudante, o que dará uma direção para o seu percurso em sala de aula. Daí a importância de realizar a avaliação da aprendizagem, uma vez que ela é um componente importante no contexto escolar e uma forma que o professor tem para conhecer o aluno em seu aspecto afetivo, cognitivo e psicomotor.

Para que o professor conheça o estudante, há a necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica a fim de obter informações sobre conhecimentos, competências e habilidades desse estudante. A avaliação tem um papel fundamental para o educador, pois quando ele tem informações prévias sobre as habilidades e as dificuldades do educando, se torna mais viável planejar e desenvolver atividades que possibilitem superar as principais barreiras que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento discente.

O ato de avaliar carrega consigo, historicamente, uma série de questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, e uma interpretação errônea do seu significado pode trazer graves consequências, sobretudo para os educandos, que são o centro da aprendizagem. A avaliação está intimamente ligada à aprendizagem e o seu sentido é promover a diferença, e não a padronização. É respeitar o indivíduo e auxiliar a promoção da aprendizagem efetiva (TEIXEIRA, 2010).

Alguns professores, infelizmente, avaliam o rendimento escolar dos seus estudantes usando as provas prioritariamente como instrumento avaliativo, quantificando os erros e os acertos — sendo tal rendimento supostamente “uma nota” das aprendizagens adquiridas pelo educando no decorrer de cada semestre ou ano letivo, desprezando, por vezes, o sujeito em toda a sua potencialidade.

É cabível dizer que a inclusão escolar é uma prática que busca atender às necessidades educativas específicas de todos os estudantes no ensino comum, com o intuito de promover a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, a igualdade social e a interação do indivíduo com o ambiente escolar.

Diante desse cenário, as escolas devem estar preparadas para receber estudantes com qualquer tipo de deficiência, sob uma perspectiva de superação de barreiras, quer sejam essas

urbanísticas, arquitetônicas, comunicativas, informativas, tecnológicas e, sem dúvida, as atitudinais, promovendo-se a adoção de medidas de apoio e adoção de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

No tocante a esses estudantes, como se sabe, a educação especial sob a perspectiva inclusiva traz, para o ensino comum, o seu público-alvo: crianças, adolescentes e jovens com deficiência intelectual, física, auditiva, visual, múltipla, surdocegueira, altas habilidades ou superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, podendo trazer prejuízos que afetam os meios familiar, escolar e social. Cada estudante com esse transtorno possui a sua especificidade, pois o que pode ser reforço positivo para um, pode não servir para outro. Portanto, o ambiente escolar deve despertar o interesse do educando e ser atrativo para que não haja quaisquer situações que impeçam a sua aprendizagem.

A escolha dos instrumentos realizar a avaliação dessa aprendizagem é muito importante, visto que, por meio deles, o educador terá um conhecimento prévio do perfil acadêmico do estudante, de modo a proporcionar práticas educativas individualizadas e servir de estímulo para o avanço do desenvolvimento das habilidades acadêmicas desse educando.

No ano de 2015, a Organização das Nações Unidas (doravante ONU, 2015) destacou que cerca de 1% da população mundial vive com autismo, o que é equivalente a 70 milhões da população. No Brasil, além das dificuldades de acesso a um censo proposto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há a ausência de estudos de prevalência de autismo, levando apenas a estimativas para apontar a quantidade de pessoas com autismo no Brasil. Mas estima-se que há uma população de 2 milhões de pessoas no país (OLIVEIRA, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência – Lei n.º 13.146/2015, deixa evidente que deverá haver um sistema inclusivo, em todos os níveis e modalidades de ensino, para o aprimoramento dos sistemas educacionais com vista a garantir condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem, a fim de eliminar barreiras ainda existentes e promover a inclusão (BRASIL, 2015).

Cabe ressaltar que a Lei n.º 12.764/2012, aprovada no Congresso Nacional, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, trouxe muitos ganhos às pessoas com famílias, tal como

assegura que as escolas não devem recusar a matrícula do estudante com esse transtorno, já que ele precisa estar incluso no ambiente do ensino comum, tendo por direito a educação formal tal como os demais estudantes (BRASIL, 2012).

Segundo o Censo Escolar 2018 (informação verbal)¹, estão matriculados 395 estudantes com TEA, no ensino comum, nas escolas públicas do município de São Luís-Maranhão (MA), direito assegurado pela Lei Berenice Piana – Lei n.º 12.764/2012, a qual estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

A instituição escolar precisa adequar-se às características específicas da criança com TEA e preocupar-se com o seu processo de ensino-aprendizagem. Ao iniciar o ano letivo, o professor deve ter o conhecimento de como a aprendizagem do estudante está, havendo a necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica, para, assim, dar continuidade ao ensino no decorrer do ano letivo, tal como buscar ações, durante todo o ano acadêmico, que possibilitem avaliar a aquisição das habilidades acadêmicas no percurso escolar.

Levando-se em conta esses aspectos e a atual realidade das escolas da rede pública municipal de educação de São Luís, surgem os seguintes questionamentos: como o professor tem avaliado os estudantes? Qual a metodologia utilizada para que os estudantes obtenham o conhecimento, em sala de aula? Quais são as dificuldades para avaliar esses estudantes? Quais suportes têm sido disponibilizados para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes com TEA? Quais as orientações e os recursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) à escola para desenvolver o trabalho com as crianças autistas?

Com base nessas indagações, o presente estudo monográfico teve como objetivo geral: analisar a importância da avaliação da aprendizagem como um processo contínuo para a aprendizagem dos estudantes com TEA, mostrando a realidade diária e os desafios que o professor encontra no contexto de sala de aula, possibilitando uma reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem desses estudantes, acrescentando significativamente para o conhecimento dos professores e efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar.

Além disso, teve-se como objetivos específicos: apresentar a importância da avaliação da aprendizagem em sala de aula para os estudantes com TEA; identificar as dificuldades que o professor encontra para avaliar os alunos com TEA; descrever como os professores avaliam os estudantes com TEA; analisar a metodologia utilizada para avaliar a aprendizagem dos estudantes com TEA.

¹ Dados obtidos na Semed de São Luís-Maranhão, na Coordenação de Estatísticas, no mês de maio de 2019.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino, de modo a conduzir à reflexão sobre as formas que os professores avaliam a aprendizagem dos estudantes, as metodologias utilizadas e as dificuldades enfrentadas. Todas essas questões serão voltadas para o estudante que apresenta o TEA.

Espera-se que essa pesquisa venha ampliar os conhecimentos dos profissionais da educação a respeito da forma de avaliação da aprendizagem do estudante com TEA, além de refletir acerca das práticas pedagógicas em sala de aula.

O interesse pelo tema surgiu a partir de experiências vivenciadas nos estágios não obrigatórios: em uma escola particular, onde foi possível conviver com um estudante com TEA, constituindo-se a primeira experiência da autora deste trabalho no campo educacional e suscitando desafios, leituras e aprendizado diário, que despertaram um amor pelos estudantes com deficiência; no Núcleo de Avaliação Educacional da Secretaria Municipal de Educação (NAE/SEMED), que fez enxergar a avaliação de outra maneira, desmistificando o olhar “punitivo”, e perceber que atrás de um número há uma pessoa, que é um estudante com uma série de aprendizados que não podem ser enxergados meramente por meio de uma nota.

Ambos estágios acrescentaram, significativamente, para a vida acadêmica-profissional da autora do presente estudo, mobilizando o interesse em pesquisar e conhecer como ocorre a avaliação da aprendizagem dos estudantes com TEA. Assim, foram utilizados referenciais teóricos que tratam sobre a avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2003, 2011), o processo de inclusão (SASSAKI, 2006) e a inclusão do estudante com TEA no ensino comum (ORRÚ, 2011, 2012).

No primeiro capítulo deste trabalho, buscou-se trazer o contexto histórico, diagnóstico, características, tratamento e a relação do TEA com a aprendizagem do estudante, pois sabe-se que o autismo, com base na atualização do DSM-5, está associado a uma tríade que categoriza a dificuldade da comunicação social e o comportamento da criança.

No segundo capítulo, tratou-se acerca do contexto histórico, dos tipos de avaliação, da avaliação da aprendizagem e como funciona a avaliação da aprendizagem na rede municipal de São Luís, sabendo que todas as escolas têm uma sistemática de avaliação que deve ser o guia para avaliar os estudantes.

No terceiro capítulo, buscou-se uma recapitulação sobre a exclusão escolar, contexto histórico, a inclusão escolar, a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as práticas pedagógicas desenvolvidas para estudantes com TEA, tendo em conta que a sala de recurso multifuncional (SRM) contribui, de modo significativo, para aprendizagem do aluno e o desenvolvimento da sua autonomia.

Para a realização deste estudo, adotou-se como metodologia a pesquisa de caráter exploratório e descritivo, com base, inicialmente, em um estudo bibliográfico a respeito do tema proposto. Posteriormente, foi realizada pesquisa de campo na escola da rede municipal Unidade de Educação Básica (UEB) JSD, localizada no bairro Divinéia, São Luís-Maranhão, com um estudante com TEA no 2º ano do ensino fundamental.

A pesquisa contou com observações na classe comum e na SRM, além da realização de entrevista com ambas professoras sobre o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem. Observou-se a importância do trabalho em conjunto entre a professora do AEE e do ensino comum, ambas com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do estudante da rede municipal de São Luís-Maranhão.

Espera-se que os resultados obtidos com o estudo em questão apontem a importância de outro olhar sobre como a avaliação da aprendizagem é fundamental para o estudante com TEA e como esse deve ser avaliado em todas as suas potencialidades, não somente no ato de mensurar para atribuir uma nota, mas em seus aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A sociedade brasileira tem grandes desigualdades — seja de raça, classe, gênero ou, até mesmo, escolares. Diante dessa realidade, a exclusão não ocorre somente com pessoas com deficiência, mas envolve todos os indivíduos que fogem dos “padrões” da sociedade. No ambiente escolar, ao final do ano letivo, quando o estudante obtém uma reprovação, isso está relacionado aos déficits apresentados durante todo o ano letivo. Porém, esse educando é tratado como uma pessoa incapaz de aprender, em alguns casos não levando em consideração as suas potencialidades.

Os indivíduos com deficiência sempre estiveram à margem da sociedade; no entanto, a Constituição Federal (CF) de 1988 deixa explícito sobre o dever do Estado e da família com relação a essas pessoas (BRASIL, 1988). Segundo Mazzotta (1996), o processo para inserir tais estudantes no âmbito escolar iniciou com as escolas especiais, seguidas das classes especiais até chegar à classe comum que mistura os estudantes típicos e atípicos. Algumas instituições públicas de ensino regular que atendiam estudantes com deficiência foram criadas, no Brasil, entre 1900 e 1950.

Conforme o art. 208º da CF/88, o acesso à educação é um direito de todos (BRASIL, 1988), mas ainda são perceptíveis falhas quando se trata dos estudantes com deficiência, por mais que se tenham obtido avanços significativos, tais como documentos legais que garantem os seus direitos no ambiente escolar e na sociedade. A título de exemplificação, compete citar algumas dessas regulamentações: *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990; *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990; *Declaração de Salamanca*, de 1994; Política Nacional de Educação Especial, de 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; Convenção de Guatemala, de 1999; *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* – Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 2/2001; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006; Lei Berenice Piana – Lei n.º 12.764/2012; Lei Brasileira de Inclusão – Lei n.º 13.146/2015.

2.1 Exclusão versus inclusão escolar

A exclusão escolar encontra-se em constante discussão desde o século passado. De acordo com Freitas (2007), novas formas de exclusão estão surgindo e tomando espaço nos

sistemas escolares. Todos os brasileiros estão inseridos em uma sociedade que tem grandes desigualdades de raça, classe, gênero; por isso, encontram-se marcados por desigualdades.

Dessa forma, é possível perceber que a repetência e a evasão escolar estão envolvidas pelas definições do fracasso escolar, pois esse é resultado do baixo rendimento do estudante que deveria cumprir as etapas escolares conforme exige o sistema. Portanto, é notório que a exclusão não ocorre apenas com estudantes com necessidades educacionais específicas, visto que estudantes típicos também estão inclusos nesse quadro. A reprovação do educando está interligada aos déficits apresentados na escola, onde é tratado como incapaz de aprender, não tendo o direito de expressar seus conhecimentos, cabendo, então, ao professor transmitir as informações de forma unilateral.

O processo de aprendizagem não é algo que depende somente da inserção do estudante no ambiente escolar, mas envolve também fatores sociais, culturais, políticos, econômicos, afetivos, emocionais, familiares, entre outros. Sobre isso, Silva (2006, p. 470) comenta que “A exclusão escolar pode ser visibilizada pela incapacidade do aluno em realizar atividades tipicamente escolares no espaço da sala de aula, bem como pela sua inaptidão para agir com sucesso em situações sociais envolvendo o uso da língua escrita e falada.”

A exclusão tem feito parte da atualidade e ainda exige discussões, pois é um processo que envolve a pessoa por inteiro e suas relações com os outros, sendo, portanto, um interesse do funcionamento público.

[...] a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é um processo, configurando nas confluências entre o pensar, o sentir e o agir e as determinações sociais medidas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético, entre a morte emocional e a exaltação revolucionária. (SAWAIA, 1999, p. 10-11).

A exclusão nas escolas apresenta sementes do descontentamento e da discriminação social. Todavia, vale destacar, a educação é assegurada pela CF/88, no art. 205º, como um “direito de todos e dever do Estado e da família, [que] será promovida e incentivada 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).

Historicamente, o diferente sempre foi situado à margem da sociedade e, notadamente, do sistema educativo, de modo que o atendimento do estudante com deficiência, por muito tempo, foi feito separadamente ou, até mesmo, nem era oferecido, haja vista os padrões de normalidade atribuídos ao ser humano (BRASIL, 2001b). Os estudantes com deficiências eram encarados como obstáculos para o bom funcionamento das escolas e das salas de aula, pois

precisavam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmico-disciplinares. Assim, considerava-se que a presença deles prejudicava a aprendizagem dos outros estudantes.

Na tentativa de manter a igualdade de oportunidades, criaram-se instituições de ensino especiais, classes especiais dentro de escolas regulares, e aplicaram o conceito de inclusão apenas misturando os estudantes “atípicos” com os “típicos”, em uma mesma sala. À vista disso, a história dos métodos formais da sociedade para lidar com as deficiências pode ser resumida em duas palavras: segregação e desigualdade. Mesmo constituindo-se membros da sociedade, as pessoas deficientes vêm sendo tratadas como inferiores, tornando-as indesejadas em muitas atividades e oportunidades (STAINBACK, 1999).

Apesar disso, essa perspectiva vem se modificando gradativamente:

[...] a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor da igualdade. Ensinamos os alunos que, através das diferenças, todos possuem direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da idéia [sic] de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitar erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação. (STAINBACK, 1999, p. 28).

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade, independentemente de seu talento, sua deficiência, sua origem socioeconômica ou cultural. Assim sendo, ao inserir os estudantes com deficiências na classe comum, eles têm a oportunidade de se prepararem para a vida em sociedade, os professores podem melhorar as suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas.

2.2 Breve contexto histórico da educação especial no Brasil

Desde os tempos do império no Brasil, a educação dos estudantes com deficiência recebeu algum tipo de atenção. A educação inclusiva prioriza o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino comum e, ao mesmo tempo, propõe uma reestruturação do sistema educacional, para atender à diversidade de aprendizagem dos educandos com deficiência. A escola deve estar aberta às diferenças e ter competência de trabalhar com elas. Em se tratando de pessoas com deficiência, as raízes históricas permitem identificar as origens do preconceito e da discriminação, deparando-se com as posturas de segregação desde os tempos da civilização.

Segundo Mazzotta (1996) e Sasaki (2006), o desenvolvimento da educação especial no Brasil tem o seu início no século XIX, quando foram disponibilizados serviços a esses indivíduos, para o entendimento do lugar das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Contudo, a CF/88, ao ser promulgada, torna-se o ponto de partida para a garantia de direitos das pessoas com deficiência.

O art. 205º estabelece a democratização da educação, definindo-a como um direito de todos, tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo como sujeito, cidadão e profissional (BRASIL, 1988). Por isso, não deve haver distinção de nenhum indivíduo dentro do ambiente escolar, para que o processo de aprendizagem ocorra da melhor maneira possível. O acesso à educação é garantido e assegurado por lei, como dispõe o art. 208º da CF/88, porém ainda é perceptível a falha dos responsáveis legais no tocante ao cumprimento dessa regulamentação, pois todos têm o direito a uma educação inclusiva e a um ensino público gratuito:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente.
 § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

Portanto, como determina o inciso IV da CF/88, as pessoas com deficiência devem ser inseridas no ensino comum a começar da educação infantil. Essa etapa educativa é

[...] onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso as formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores, sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e valorização da criança. (BRASIL, 2008, p. 16).

Em 1989, a Lei n.º 7.853 assegura as pessoas com deficiência e sua integridade social, no inciso I do art. 2º:

- I - na área da educação:
 - a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; [...]. (BRASIL, 1989).

O inciso I do art. 8º da referida lei deixa claro que se constitui crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa, “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição do estudante em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

Ante o exposto, vale ressaltar que, na década de 1990, houve grandes transformações na política educacional brasileira. Nessa época, começou um movimento em todo o campo educacional cujos princípios eram a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade, os quais resultaram em novas perspectivas no campo da educação especial.

A Educação Especial tinha como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 106).

Entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, Espanha, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, pelo governo espanhol e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (doravante UNESCO, 1994b). Em tal evento, foi elaborada a *Declaração de Salamanca*, com a representação de 88 governos internacionais, reafirmando o compromisso com a educação para todos e reconhecendo-se a necessidade e a urgência de uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema educacional.

Para Santos e Teles (2012), esse documento foi elaborado a fim de nortear os países no que tange à demanda pela formulação e pela implementação de políticas públicas, sobretudo as de caráter educacional, com o intuito de atender aos indivíduos igualmente. Destaca-se, assim, a necessidade de incluir educacionalmente pessoas com necessidades educacionais especiais. Dessa maneira, a referida Declaração passa a influenciar o delineamento das políticas públicas da educação inclusiva.

Por sua vez, a escola inclusiva tem como princípio fundamental “que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994a, p. 5). O documento em foco é considerado inovador no campo educacional, pois proporcionou uma oportunidade única para incorporar a educação especial na estrutura “educação para todos”, firmada a partir dos anos 1990, e ampliou a noção de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não têm a oportunidade de se beneficiar com a escola, seja por qual for o motivo.

O termo “necessidades educacionais especiais” passa a incluir, além das pessoas com deficiências, aquelas que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, vivem nas ruas, moram distantes das escolas, vivem em condições de extrema pobreza ou sejam desnutridas, as que sofrem abusos físicos, emocionais e sexuais, ou as que se encontram fora da escola, independentemente da razão (UNESCO, 1994a).

De acordo com a Declaração de Salamanca, os princípios defendidos são os de que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem às necessidades dos estudantes matriculados. O planejamento educacional, elaborado pelos governos, deverá focalizar a educação para as pessoas de modo geral, de todo o território do país e em todas as situações socioeconômicas, por meio de instituições de ensino das redes pública e privada (UNESCO, 1994a).

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas [*sic*] ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (UNESCO, 1994a, p. 17-18).

Sob esse prisma, pode-se perceber que o documento referido tem o intuito de igualar os indivíduos no que diz respeito a uma educação de qualidade, uma vez que uma escola inclusiva é um espaço onde todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, em que as oportunidades e os acessos educacionais e as características subjetivas sejam marcadas pela igualdade entre os sujeitos.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (UNESCO, 1994a, p. 5-6).

Em uma escola que se caracteriza como inclusiva, os professores devem conhecer a fundo as possibilidades e as limitações dos seus estudantes com necessidades educacionais:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educacionais especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (UNESCO, 1994a, p. 28).

Para Mazzotta e Souza (2000, p. 98, grifo dos autores), “a *Declaração de Salamanca* tem sido o referencial básico para os mais recentes debates sobre Educação para Todos com a denominação ‘Educação Inclusiva’”. Nesse sentido, é cabível assinalar que a LDB – Lei n.º 9.394/1996 assegura o atendimento educacional aos estudantes com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições de ensino. No art. 59º, define que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- 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).

Por sua vez, o Decreto n.º 3.298/1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853/1989 e dispõe acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, considera deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

A deficiência é considerada uma condição permanente quando ocorre ou se estabiliza por tanto tempo que a recuperação não é mais possível ou a alteração, provável, mesmo com a realização de tratamentos. Além disso, trata-se de uma incapacidade quando se reduz efetiva e proeminentemente a integração social, havendo a necessidade de utilizar equipamentos e/ou

adaptações especiais para a recepção ou a emissão de informações essenciais à qualidade de vida e ao exercício de dada função ou atividade (BRASIL, 1999).

O Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 constituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, importante documento para a definição das ações dessa modalidade de ensino, orientado por movimentos ocorridos na época, a exemplo da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência, ocorrida em Guatemala, sancionada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, o qual reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberais fundamentais que outras (BRASIL, 2001b, 2001d, 2001e).

De acordo com essa convenção, “o termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária” (BRASIL, 2001b). O objetivo principal da referida convenção é prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas deficientes e propiciar a sua plena integração à sociedade. Os documentos citados contribuem para ações relevantes no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 10.172/2001, ao trazer à tona a importância dos programas e da formação inicial e continuada dos professores para um melhor atendimento às necessidades dos estudantes (BRASIL, 2001a).

Em 2006, a CDPD, aprovada pela ONU, instituiu que os estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena. No mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), estabelecido pela Portaria n.º 66/2003 (BRASIL, 2003, 2007a).

Entre suas ações, esse plano objetiva instigar, no currículo da educação básica, temas relacionados às pessoas com deficiência e desenvolver ações que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência na educação superior. Isso porque a educação tem maior relevância quando se direciona para o desenvolvimento pleno do ser humano e às suas potencialidades, em que o acesso e a permanência dos estudantes na escola seja com equidade e qualidade. Sob esse prisma, a educação contribui para a criação de uma cultura em que os grupos esquecidos socialmente tenham os seus devidos valores reconhecidos e possam obter conhecimentos que favoreçam a sua convivência na sociedade (BRASIL, 2007a).

A educação básica, sendo o primeiro processo educativo ao longo da vida, é um direito social intransferível do ser humano e dos grupos socioculturais; exige a promoção de políticas públicas que garantam a sua qualidade. A educação no ambiente escolar deve ser articulada de

forma a haver o combate ao racismo, ao sexismo, à discriminação social, cultural, religiosa e a outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.

Em 2007, o Decreto n.º 6.094 estabelece, entre as suas diretrizes, o compromisso de todos pela educação, a garantia do acesso ao ensino comum, de modo a fortalecer a inclusão educação nas escolas públicas (BRASIL, 2007b). Nesse contexto, com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual reafirmou a inclusão das pessoas com deficiência, tendo como eixos a acessibilidade aos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o AEE (BRASIL, 2007c).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trouxe as diretrizes fundamentais para instituir uma política pública voltada para a inclusão escolar, com vista a incluir estudantes com qualquer tipo de deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação, norteando os sistemas de ensino comum no intuito de assegurar:

[...] 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).

Nesse sentido, é oportuno delimitar o conceito de educação inclusiva, como atribuído por Carneiro (2013, p. 29, grifo do autor):

Conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro.

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 estabelece diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, que deve ser oferecido no contraturno da escolarização, SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O texto dessa resolução dispõe, no art. 5º, que o AEE também pode ser realizado em centros de AEE públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2009).

O Decreto n.º 7.611/2011 preconiza orientações aos sistemas de ensino e trata, entre outras questões, sobre a educação especial e o AEE. Nesse regulamento, o AEE é considerado um serviço da educação especial que se organiza por meio de um conjunto de atividades. (BARBOSA, 2015; BRASIL, 2011). O art. 1º explicita que o dever do Estado com relação à educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado conforme as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; [...]. (BRASIL, 2011).

Em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei n.º 12.764/2012, com o intuito de garantir os direitos fundamentais — em especial, os direitos à saúde, à educação e à inclusão social — como uma forma de respeitar a dignidade dos indivíduos. É considerada pessoa com TEA os indivíduos que apresentam as seguintes características, descritas nos incisos I e II do art. 1º:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

De acordo com a referida lei, a pessoa com TEA passa a ser considerada, legalmente, uma pessoa com deficiência. Assim sendo, são definidas as diretrizes a seguir:

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; [...]. (BRASIL, 2012).

Essa lei é também conhecida como Lei Berenice Piana, em homenagem à mãe de uma criança autista, que auxiliou na elaboração da norma em questão, por meio de uma proposta

apresentada à Comissão de Direitos Humanos do Senado. Segundo essa lei, a participação social deverá ocorrer de duas formas: na formulação de políticas públicas que atendem às necessidades das pessoas com TEA e no controle do acompanhamento e da avaliação da sua implementação (BRASIL, 2012).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão – Lei n.º 13.146/2015, para estabelecer os Direitos das pessoas com deficiência, tais como acesso à saúde, educação, trabalho, cultura, lazer, informação, entre outros. A LBI baseou-se na carência dos serviços públicos existentes no Brasil e nas necessidades da população. A principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que agora não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. (BRASIL, 2015). O capítulo IV onde dispõe sobre os direitos a educação, no art. 28 atribui ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar os estudantes com deficiência no ambiente escolar.

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

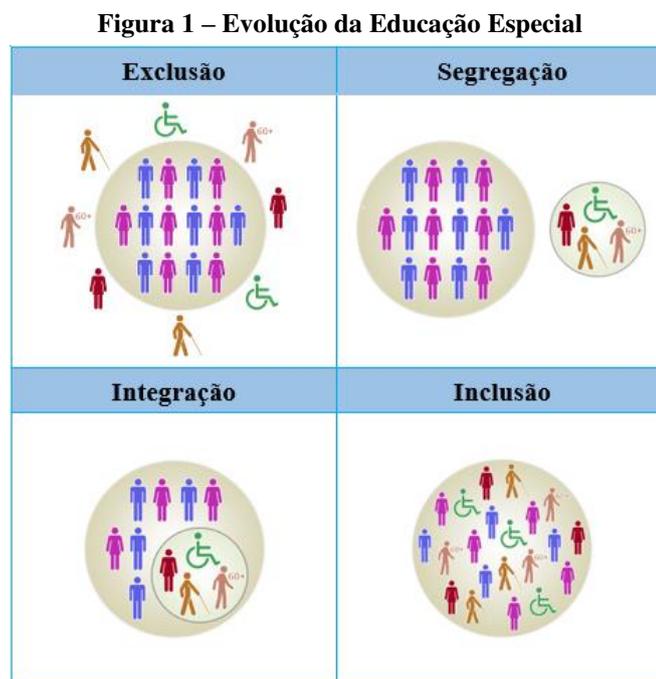
VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar

Espera-se, portanto, que haja uma ação conjunta entre a União, Estados e Municípios, além de uma abertura ao diálogo social sobre os problemas que ainda percorrem a efetivação dos direitos sociais no Brasil — o que torna a difícil tarefa de concretizar os ideais de uma saúde universal e integral, “um amplo e igualitário acesso à educação, a garantia de inclusão social,

bem como de tantos outros direitos sociais. Somente assim, será possível garantir a efetividade das leis de apoio ao autista.” (VALENTE, 2017, p. 11).

O conceito de deficiência, na história da humanidade, pode ser segmentado em três épocas: a primeira, que envolve desde a pré-história até a Idade Média; a segunda, que vai até a Revolução Industrial; a terceira, que permanece até os dias atuais. Nesse sentido, Sasaki (2006), ao explicar acerca do processo de inclusão/integração educacional, situa quatro fases que ocorreram ao longo do desenvolvimento da história da inclusão:



Fonte: adaptado de Gil (2017).

Na fase da “exclusão”, não havia nenhuma preocupação ou atenção quanto às pessoas com deficiência, as quais eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade. Para Sasaki (2006), a exclusão ocorria em um sentido total, pois aqueles que possuíam alguma deficiência não eram admitidos pela sociedade para realizarem qualquer atividade. Eram tidos como inválidos, sem utilidade, incapazes de trabalhar. Ademais, em algumas culturas, eram eliminadas; em outras, inseridos em instituições de caridade, com idosos ou doentes.

Na fase da “segregação institucional”, as pessoas com deficiência eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Nessa fase, surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação. Segundo Locatelli (2009), a reação contra a segregação institucional das pessoas com necessidades especiais, que ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970, fez surgir movimentos a favor da desinstitucionalização — aparecendo, então, a ideia de educar em ambientes menos restritos.

Ainda na fase da segregação, no final do século XIX e início do século XX, criaram-se instituições para atender aos deficientes moderados e profundos. Porém, o foco era diminuir o “incômodo” causado à população. Já na fase da “integração”, algumas pessoas com deficiência eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e SRM, após passarem por testes de inteligência. As crianças eram preparadas para adaptarem-se à sociedade.

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial. (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 66).

Por fim, a fase de “inclusão” é o momento em que todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns. Por conseguinte, são os ambientes físicos e os procedimentos educativos que devem ser adaptados aos estudantes, de acordo com as suas necessidades e especificidades. Sob essa perspectiva, Faleiros (2001) constatou que os estudantes incluídos apresentaram ganhos quanto à socialização e à aprendizagem; porém, infelizmente, a escola não fornece o apoio necessário para a inclusão desses estudantes.

Como assevera Locatelli (2009), a educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no estudante, para a escola, reconhecendo a diversidade e as diferenças individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser entendida e inserida na educação geral, na qual todos aprendem juntos. Diante desse novo quadro, a escola deve ir em busca de modificações estruturais, além de criar nova política educacional.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

O termo “autismo” foi empregado, pela primeira vez, no início do século XIX, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler e, em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner. De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria – *American Psychiatric Association* (doravante APA), o autismo é um transtorno global do desenvolvimento (TGD), também conhecido como TEA, caracterizado pela dificuldade no comportamento e na comunicação social — o que é conhecido como uma díade de prejuízos.

Os meios mais comuns para a classificação do TEA são a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (OMS) e o DSM-5 da APA. O autismo consiste em um distúrbio do desenvolvimento neurológico que está presente desde o começo da infância da criança. Os sinais que caracterizam o TEA podem levar a criança a se isolar socialmente e apresentar baixos níveis de vocabulário. A intervenção precoce, embora não consiga eliminar todas as características, pode levar a um quadro que dê ao indivíduo uma vida mais integrada, tornando-o mais independente (APA, 2014).

A inserção dos estudantes com TEA no ambiente escolar pode efetivamente contribuir para a vivência de experiências capazes de levá-los a novas aprendizagens e a novos comportamentos sociais. Não há medicamentos específicos ou remissão para o TEA. Alguns medicamentos podem auxiliar em situações de crise de autoagressão ou quando o transtorno aparece em comorbidade com outros problemas, a exemplo da epilepsia, dos transtornos de hiperatividade e outros.

O *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*² (TEACCH) e o método comportamental *Applied Behavior Analysis*³ (ABA) são as intervenções mais usadas no tratamento da pessoa com TEA, visando à sua independência e à sua vivência na sociedade. Compete lembrar que a Lei Berenice Piana – Lei n.º 12.764/2012 assegura a permanência do estudante com TEA no ambiente escolar, independentemente das suas limitações, por meio de um atendimento multifuncional e outros. Por isso, a escola deve estar preparada para receber esses educandos, desenvolvendo formas para que haja a aprendizagem e o desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e motor deles.

3.1 Breve histórico sobre o TEA

² Em português: “Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Correlatos”.

³ Em português: “Análise do Comportamento Aplicada”.

A palavra “autismo” é de origem grega (*autos*) e significa “voltar-se para si mesmo”. Assim, é utilizada no âmbito da psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si, ou seja, voltados para o próprio indivíduo (ORRÚ, 2011). Vale dizer que o primeiro pesquisador a mencionar esse termo foi Eugen Bleuler (1857-1939), em 1911, para indicar uma perda de contato do indivíduo com a realidade, fazendo, assim, uma relação como o diagnóstico de esquizofrenia. O autismo fazia referência à tendência do esquizofrênico de recolher-se da socialização com o meio, fechando-se em seu mundo (ORRÚ, 2012).

Após estudos desenvolvidos por Bleuler, Leo Kanner (1894-1981) publica as suas primeiras descobertas acerca do autismo, em 1943. No trabalho publicado na década de 1940, intitulado *Autistic disturbances of affective contact – Distúrbio autístico do contato afetivo*, Kanner descreve um estudo realizado com onze crianças, sendo oito meninos e três meninas, as quais se diferenciavam por possuírem algumas características atípicas em relação à maioria das crianças.

Ao descrever a raiz do novo quadro, por ele apresentado, Kanner defendeu a ideia de que o problema central do autismo era o afetivo, e não o cognitivo. O pesquisador argumentou que o autismo era inato, mas chama atenção para a possível influência da família no despertar da síndrome. Kanner observou que algumas crianças possuíam atraso na fala e do uso não comunicativo, visto que a linguagem não era utilizada como instrumento para receber e transmitir mensagens aos outros, dotadas de sentido. Cabe destacar que três das crianças permaneciam “mudas” até aquela data (BAPTISTA; BOSA, 2002).

Segundo Orrú (2012), era como se essas crianças vivessem alienadas, desde os anos iniciais de vida, sem responderem a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um rígido isolamento, vivendo em seu “próprio mundo”. A incapacidade de se relacionarem com outras pessoas, atraso na aquisição da linguagem, obsessão em manter o ambiente intacto e ritual de atividades eram as características presentes nas crianças observadas por Kanner.

Ao apresentar os membros familiares dessas crianças, o psiquiatra austríaco descreve-os como pessoas “inteligentes” “obsessivas” e “pouco amorosas” que se dedicavam mais a assuntos de cunho científico e filosófico, atribuindo pouco valor ao convívio com o próximo. Entendia-se que eram famílias marcadas por desentendimento emocional, fator que contribuiu para a condição das crianças, uma vez que se sentiam sozinhas desde o início da vida, por não obterem quaisquer tipos de relações parentais com o paciente (ORRÚ, 2012).

Kanner voltou a publicar um novo estudo sobre autismo, em 1949, dando ênfase à personalidade dos pais. Nesse momento, surge a chamada “teoria da mãe-geladeira”, segundo a qual as mães são responsáveis pelo surgimento do autismo em seus filhos. É importante

ressaltar que a obra de Kanner está inserida em um contexto de intensa responsabilidade materna no tocante ao desenvolvimento, sobretudo o emocional dos filhos.

Apesar de Kanner ter sido um dos pioneiros a realizar uma publicação sobre o autismo como uma patologia, o pediatra austríaco Hans Asperger expôs, em *Autistic psychopathy in Childhood* de 1944, quadros clínicos semelhantes ao autismo, no que se refere à afetividade; entretanto, a sua obra não teve muita repercussão já que a sua publicação ocorreu no término da Segunda Guerra Mundial.

Diferentemente de Kanner que se dedicava ao autismo clássico, Asperger (1906-1980) dedicava os seus estudos a uma forma mais calma do distúrbio, o que chamou de Síndrome de Asperger, caracterizada por limitações sociais e interesses obsessivos. Porém, indivíduos com a Síndrome de Asperger mostravam-se mais típicos em seu desenvolvimento da linguagem (WHITMAN, 2015).

Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo autismo para chamar atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo, com os outros, de modo recíproco. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 26).

As descrições dadas por Asperger são mais amplas que as estudadas por Kanner, pois mostram características que não foram tratadas na pesquisa kanneriana, além de incluir casos envolvendo o comprometimento orgânico. Em seus estudos, Asperger destacou a dificuldade das crianças que observava de fixar o olhar durante situações sociais, as estereotípicas gestuais e linguísticas (da oralidade/fala), em que as crianças apresentavam problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótono (BAPTISTA; BOSA, 2002)

Como evidenciam Barbirato e Dias (2009), a dificuldade de socialização das crianças afetadas pela Síndrome de Asperger é real, pois elas têm dificuldades para se comunicar e se relacionar com os outros. Em consequência, precisam de auxílio, na medida em que muitas delas conseguem se desenvolver bem e se ajustar social e profissionalmente, desde que sejam devidamente acompanhadas e estimuladas desde cedo.

O autismo não era visto como um transtorno independente, mas sim como um dos sintomas da esquizofrenia, o que não era aceito por Kanner; por isso, a pesquisa perdurou por muitos anos, em que foram realizadas alterações na sua definição.

Em 1956, Kanner insistiu na consolidação conceitual do transtorno, mas sentia a necessidade de aprofundar-se mais sobre o entendimento do fenômeno em nível biológico, psicológico e social. Em 1968, acrescentou às suas considerações a

necessidade do diagnóstico diferencial com deficientes mentais e afásicos. Na revisão dos seus primeiros casos, ocorridos há 30 anos, propôs que novas expectativas fossem estudadas por meio da bioquímica, afirmando, em 1973, a pertinência da síndrome como parte das psicoses infantis. (ORRÚ, 2011, p. 20).

Atualmente, o autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento com causas neurobiológicas. Papim e Sanches (2013) mencionam que “o transtorno do espectro autista não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental.” Por isso, há etiologias múltiplas e se caracteriza por níveis variados de gravidade.

Como já explicitado, estima-se que o autismo atinja 1% da população, 70 milhões de pessoas no mundo, sendo 2 milhões no Brasil, embora ainda não tenha sido realizado nenhum levantamento para a identificação desses indivíduos (OLIVEIRA, 2014). O TEA é mais prevalente em pessoas do sexo masculino, cujo motivo, para tanto, ainda não foi identificado. Conforme apontam estudos, a estimativa é de quatro meninos para cada menina nascida com autismo. A respeito disso, Orrú (2012) descreve que:

Até o ano de 1989, dizia-se, estatisticamente, que o Transtorno do Espectro Autista acometia crianças com a idade inferior a três anos de idade, com predominância a cada 10 mil nascidas. Manifestava-se, majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo, a cada quatro casos, confirmados três do sexo masculino e um para o feminino.

Não há uma causa específica para o desenvolvimento do autismo; todavia, pesquisas mostram que esse transtorno está associado a perturbações do desenvolvimento neurológico manifestado a partir dos três anos de idade, período em que os neurônios responsáveis pela comunicação e pelas relações sociais não estabelecem as conexões tipicamente estabelecidas.

3.2 Diagnóstico e características do TEA

No Brasil, a classificação oficial do autismo embasa-se em critérios diagnósticos da CID-10 e do DSM-5. Assim sendo, o TEA abrange transtornos que, anteriormente, recebiam denominações como: “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.” (APA, 2014, p. 53).

O DSM-IV, criado em 1994, tem novos critérios potenciais para o autismo, bem como diversas condições a serem articuladas na categoria Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

(TID). A síndrome de Asperger foi introduzida no DSM-IV-TR⁴, 4ª edição revisada do texto do DSM, ampliando o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que as pessoas tendem a ser mais funcionais. O DSM-IV-TR foi acompanhado de textos atualizados sobre o autismo, síndrome de Asperger e outros TIDs (APA, 2014).

Com o lançamento da 5ª edição do DSM, os indivíduos passam a ser diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O DSM-5 começa a abrigar todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico, denominado TEA. O termo Síndrome de Asperger, a exemplo, que era utilizado até o ano de 2013, passa a estar incluso em TEA. A nomenclatura “espectro” foi adotada por haver um conjunto de condições que incluem desde os níveis mais leves até aqueles mais intensos de comprometimento, resultando em diferentes tipos de autismos, que podem variar de pessoa para pessoa (APA, 2014).

Os indivíduos inclusos no grupo DSM-5 com tal condição muito heterogêneos. Por exemplo, há pessoas que desenvolvem a linguagem, enquanto outras não. Há indivíduos que conseguem aprender a ler sozinhos ou a ler com três anos de idade, já outros terão muitos problemas para serem alfabetizadas. Há pessoas com o desenvolvimento motor normal ou acima do normal e, ainda, aquelas que apresentam esse transtorno associado a outro do neurodesenvolvimento e/ou algum tipo de transtorno mental.

Com base no DSM-5, as características mais comuns nos indivíduos com TEA são os prejuízos na comunicação e na interação social, evidentes em padrões de comportamentos restritos e repetitivos e em interesses do dia a dia ou atividades. Tais condições surgem desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento cotidiano do indivíduo (APA, 2014).

Conforme Whitman (2015), o diagnóstico do TEA é realizado mediante a aplicação de avaliação específica com a pessoa, levantando se há déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos percebidos em situações de forma direta. Além disso, pode-se obter outros dados entrevistando os pais ou pessoas de seu convívio, para que sejam descritos os comportamentos diários. A anamnese precisa ser detalhada e com outros possíveis exames complementares.

Gikovate (2009) menciona que os testes e exames complementares permitem apenas investigar a presença de doenças que estão comumente associadas ao autismo, mas não afirma o diagnóstico de autismo. Porém, os exames que servem para investigar possíveis alterações genéticas associadas a um determinado quadro de autismo devem receber ênfase especial.

⁴ *Text Revision* – em tradução livre: “revisão de texto”.

Como esclarece Bosa (2006), para a intervenção, há a necessidade de um trabalho multi e interdisciplinar, isto é, contando com a atuação de profissionais das mais diversas áreas, como: psiquiatra, neurologista, psicólogo, analista do comportamento, fonoaudiólogo, pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, entre outros. Isso porque o diagnóstico do autismo não é simples.

Consequentemente, os profissionais precisam trabalhar em conjunto para que haja um resultado significativo, pois pode vir associado a outras patologias e condições clínicas. Além de proporcionar acompanhamento multidisciplinar com profissionais qualificados, a pessoa com TEA deve ser incluída em uma sala comum e viver como qualquer indivíduo, exercendo os seus direitos, como saúde, emprego, educação e vida em comunidade.

Orrú (2012) aponta que as características do autismo podem ser percebidas desde os primeiros anos de vida da criança ou a partir dos três anos de idade. Na maioria dos casos, a preocupação inicial dos pais é com o fato de a criança estar demorando muito para falar, não responder quando é chamada, não utilizar gestos a fim de compensar a falta da fala, não demonstrar afetividade, parecer desligada do meio social, responder aos estímulos externos de modo inconstante e imprevisível. Todas as características descritas fazem com que os pais procurem o auxílio de profissionais com o intuito de obterem respostas e diagnóstico antes do ingresso da criança na escola.

Na atualidade, a APA (2014) relaciona o diagnóstico dos indivíduos com TEA às características compostas por déficits comunicativos e interativos e padrões comportamentais e de interesses restritos e repetitivos. Isso significa que o autismo é caracterizado por uma díade, e não mais uma tríade:

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 70-72).

Como menciona Orrú (2012), embora o TEA tenha características próprias no que se referem ao transtorno, as suas formas comportamentais podem ser diferentes conforme o nível linguístico, o simbólico, o quociente intelectual, o temperamento, a acentuação sintomática, o histórico de vida, o ambiente, as condições clínicas. Portanto, como qualquer indivíduo típico,

a pessoa com autismo também possui a sua individualidade para além das características do transtorno.

As dificuldades na comunicação e no comportamento são características principais do TEA. Com relação à comunicação, que está interligada à interação social, pode-se observar: ausência ou dificuldade de iniciar ou manter a fala, uso limitado de comunicação não verbal, contato visual, expressões faciais, gestos, linguagem corporal, movimentação repetitiva de objetos ou do próprio corpo, não demonstração de alegria ou emoção ao ver os pais, entre outros aspectos (PEREIRA *et al.*, 2015).

Há pessoas com autismo que não irão desenvolver a fala; já outras conseguem utilizá-la, sendo possível a compreensão; algumas repetem palavras, frases, sílabas, o que se chama de ecolalia. A socialização é comprometida pela diminuição, no indivíduo, do interesse pelo outro, de se fazer entender e compreender o próximo. Geralmente, não conseguem conversar de maneira espontânea e usa a fala somente para algo que precisa ou que seja do seu próprio interesse. Devido à dificuldade de estabelecer amizade e relacionamentos afetivos, pessoas com TEA têm poucos amigos.

Estereotípias motoras ou vocais também são características do indivíduo com TEA. As mais frequentes são balançar para frente e para trás, andar na ponta dos pés, picar papéis, objetos que rodam, chacoalhar as mãos, cheirar ou tocar em objetos de forma excessiva, fascinar-se por luzes, entre outras. É comum uma criança com autismo colocar as mãos nos ouvidos ao sentir dor ou ao ouvir barulhos que causam desconforto a eles. As dificuldades em lidar com situações cotidianas também são características presentes no TEA, principalmente quando há alterações em sua rotina, seja no ambiente escolar ou no meio familiar.

3.3 Intervenções terapêuticas mais comuns

Bosa (2006) comenta que, quando há suspeita do TEA, a principal providência a ser tomada é a procura ao médico — mais precisamente um neurologista ou um psiquiatra. O tratamento deve ser intensivo e abrangente, envolvendo a família e vários profissionais: psiquiatras, neurologistas, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros, capacitados para trabalhar com pessoas com esse transtorno. Todos são importantes e devem atuar em conjunto, nos mais diversos sintomas.

Como afirma a autora (2006), a intervenção terapêutica não busca a cura, visto que se trata de uma condição e não de uma doença. Os acompanhamentos médico e/ou terapêutico, educacional e social promovem melhoras no prognóstico relacionado ao desenvolvimento, mas

as características do transtorno tendem a permanecer, em maior ou menor grau, por toda a vida do indivíduo.

Não há medicamentos específicos para o TEA, e os mais utilizados são aqueles que auxiliam quando ocorre alguma crise de autoagressão, por exemplo, ou quando aparece uma comorbidade com outros problemas, tais como epilepsia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Os medicamentos mais comuns receitados para algumas comorbidades são: para o quadro de agitação, o antipsicótico atípico Risperidona; para o déficit de atenção, o simpato-lítico Guanfacina; para a depressão e/ou a ansiedade generalizada, o Bupropiona; para quadros de desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade, neurolépticos como Metilfenidato, Clonidina e anticonvulsivantes como Topiramato (NIKOLOV; JONKER; SCAHILL, 2006).

Para cada especificidade, há um tipo de medicação, mas não é possível afirmar que serve para todos os indivíduos com TEA. Pelo fato de ser um transtorno que possui muitas limitações, ainda há dificuldades para o uso de medicamentos, contudo, a partir do momento em que houver a compreensão dos distintos circuitos cerebrais relacionado às funções sociais, essa dificuldade poderá ser solucionada.

Há diversos tipos de intervenções que podem ser utilizadas para auxiliar a pessoa com TEA. Independentemente da abordagem escolhida, recomenda-se que as intervenções iniciem o mais cedo possível, de modo que as terapias sejam adaptadas conforme as necessidades de cada indivíduo. Uma intervenção com boas práticas reduz comportamentos inadequados e minimiza prejuízos nas áreas de desenvolvimento.

As intervenções visam a indivíduos mais independentes em todas as suas áreas de atuação, favorecendo-se uma melhoria na qualidade de vida deles. É comum a sugestão de abordagens, métodos e modelos que apontam para um possível avanço de pessoas com TEA. Cabe reiterar que as abordagens mais comuns são a ABA e o TEACCH. Porém, nos últimos anos também tem adquirido espaço propostas como o DIR/*Floortime*⁵ e o Método *Son-Rise*.

Como expõe Whitman (2015), a abordagem comportamental tem sido cientificamente a mais recomendada para o transtorno do desenvolvimento. Um dos métodos mais utilizados, sob essa perspectiva teórica, é a ABA. Essa abordagem tem seu viés com base na psicologia comportamental com matriz no behaviorismo. Trata-se de um método para avaliar, explicar e mediar comportamentos, segundo princípios do condicionamento operante introduzido por Skinner. Todos os comportamentos, de um modo geral, são aprendidos e, por conta disso, o

⁵ Modelo que se embasa no Desenvolvimento funcional e emocional, nas diferenças Individuais e nas Relações sociais da criança.

indivíduo é ensinado a exibir comportamentos mais adequados no lugar de comportamentos problemáticos, a fim de buscar sempre o desenvolvimento em novos ambientes e situações.

As características de uma intervenção baseada na ABA envolvem a identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhoradas, a exemplo da comunicação com os pais, professores e o meio social. O comportamento é entendido como interação entre indivíduos e ambiente; por isso, é a unidade básica de descrição e o ponto de partida para uma ciência do comportamento. O ser humano começa ser estudado tendo por base a sua interação com o ambiente.

A terapia ABA é caracterizada pela coleta de dados antes, durante e depois da intervenção. Isso ocorre para haver uma análise do progresso individual da criança e auxiliar na tomada de decisão com relação a possíveis mudanças nas intervenções necessárias. O modelo ABA tem um grande suporte científico e vem sendo utilizado para se promover a qualidade de vida das pessoas com TEA.

Portanto, a ABA investiga as variáveis que afetam o comportamento humano que é capaz de mudá-las por meio da modificação de seus antecedentes. No Brasil, a ABA está, a cada dia, ganhando espaço como método a ser utilizado com indivíduos com TEA, mas ainda há a carência de um maior número de profissionais na área. Ainda se precisa de esforços da comunidade científica da análise do comportamento brasileiro para o progresso da melhoria da qualidade de vida das pessoas, especialmente as com TEA.

O TEACCH, por sua vez, é uma intervenção bastante utilizada com pessoas com TEA. Foi desenvolvido, em 1964, por Eric Schopler no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. Essa proposta tem o intuito de valorizar a rotina, com base em princípios da análise do comportamento.

No Brasil, o TEACCH foi implantado primeiro no Centro TEACCH Novo Horizonte, em 1991, em Porto Alegre-RS, e, posteriormente, pela Associação de Amigos dos Autistas (AMA) e mais recentemente por algumas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). A forma de avaliação desse método é denominada Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), que serve para avaliar a criança e determinar os pontos fortes e de maior interesse, suas dificuldades e, com base nesses pontos, montar um programa individualizado.

O TEACCH fundamenta-se na adaptação do ambiente para que haja a facilitação da compreensão da criança com relação ao seu local de trabalho e ao que se pode esperar dela. Por meio dessa organização do ambiente e das tarefas de cada estudante, o referido método visa ao desenvolvimento da independência do estudante, visto que ele precisa do professor para o aprendizado de novas atividades, mas com o intuito de tornar a criança independente.

Orrú (2012) assevera que o TEACCH é eficaz no trabalho com crianças com TEA, principalmente por ter uma metodologia que produz o efeito esperado na modificação dos comportamentos. Sabe-se que o TEA não tem cura, mas, por meio do método em foco, pode-se amenizar os prejuízos e fazer com que a criança consiga lidar, com mais tolerância, com as atividades que lhe pareçam confusas. Assim, mediante esse programa, é possível desenvolver habilidades sociais para que o indivíduo possa interagir de forma aceitável na sociedade. Insta lembrar que cada criança possui a sua especificidade e o programa de tratamento funciona de maneira individual.

3.4 Aprendizagem e inclusão escolar do estudante com transtorno do espectro autista

Para a psicologia, o conceito de aprendizagem não é tão simples, pois há diversas formas e possibilidades de aprendizagem, isto é, inúmeros fatores que levam a apresentar um comportamento que, antes, não era apresentado, como crescimento físico, descobertas, tentativas e erros, ensino, entre outros. A aprendizagem ocorre, continuamente, durante a vida do indivíduo, desde a infância até a velhice. Normalmente, a criança aprende a andar, falar, ler e escrever — aprendizagens básicas para exercer a sua cidadania e participar de maneira ativa na sociedade. Os adultos precisam aprender habilidades relacionadas à profissão a ser seguida e às atividades que lhe são passadas, para que possa tirar o seu sustento por meio disso (ORRÚ, 2011, 2012).

As socializações primária e secundária são essenciais para o aprendizado da criança. As tarefas de comer sozinho, escovar os dentes, tomar banho, desenvolver atividades simples do dia a dia podem fazer um diferencial na vida do indivíduo. A importância de trabalhar a independência faz com que haja a necessidade de falar, isto é, desenvolver a sua oralidade. Tais processos demandam tempo, tendo em vista que o desenvolvimento da criança com autismo é lento e que cada avanço é significativo para ela e sua família.

O objetivo da educação de uma criança com TEA é o de desenvolver a independência dela, para proporcionar mais segurança ao realizar tarefas do cotidiano, melhorar a qualidade de vida dela e das pessoas com quem convive diariamente. Sabe-se que a criança com essa condição tende a fixar as suas rotinas, que são de suma importância, pois propiciam a ela um entendimento do que está ocorrendo, bem como segurança e confiança (ORRÚ, 2011, 2012).

No entanto, deve-se deixar claro para a criança que mudanças acontecem e precisam ser aceitas. A escola e a família devem sempre estar em parceria no que tange à aprendizagem da

criança, já que os pais são os primeiros a fazerem parte desse processo de aprendizado, e a escola dará continuidade no tocante, entre outros, ao cognitivo desses indivíduos.

Sabe-se que uma criança típica aprende pelo intermédio de brincadeiras e da interação com pais, amigos, professores e pessoas que fazem parte do seu ambiente. Com a interação, conseguem fazer amizades e adquirir habilidades motoras e cognitivas. Segundo a abordagem de Vygotsky, o desenvolvimento humano é visto com base em três aspectos: instrumental, cultural e histórico. Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las às suas relações e à sua cultura.

Tomando a obra de Vigotsky como referencial teórico para o trabalho com autistas, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem desse aluno deve complementar, necessariamente, criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer seja acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido. (ORRÚ, 2012, p. 102).

Com base no que foi citado, pode-se observar que o processo de ensino-aprendizagem do estudante com autismo ocorre continuamente visando ao desenvolvimento da linguagem e outras habilidades que possam facilitar a compreensão de mundo e a convivência com o meio. Para tanto, é indispensável a presença do professor como mediador. Independentemente de sua deficiência, a pessoa deve ser inserida na sociedade como qualquer outro indivíduo, usando suas habilidades.

A construção da linguagem e o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança com TEA podem fazer a diferença, porém, para que ocorra, é necessário um comprometimento entre a família e a escola — em particular, professores e profissionais que a acompanham. As etapas do desenvolvimento não são distintas para a criança com autismo, mas devem ser respeitadas as suas limitações, pois há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos de uma criança típica e de uma atípica.

O processo de aprendizagem da criança com TEA deve ser observado atenciosamente, pois não ocorre de forma rápida. Sabe-se que há um grande desafio no sistema educacional no que concerne às crianças com autismo, principalmente em escolas públicas, uma vez que se mostram ineptas para entenderem regras de interação social; algumas não gostam do contato físico, não entendem brincadeiras e, como já foi citado, apresentam resistência a mudanças.

As intervenções relacionadas a aprendizagem desses estudantes devem ser adequadas, de modo a respeitar a subjetividade e a complexidade deles, observando as atividades, propostas, estimulação na socialização com o meio. Nesse contexto, a escola e o professor têm

um papel relevante na educação da criança com TEA. Devem ser elaboradas estratégias para que essas crianças consigam desenvolver a capacidade de interagir com outras crianças.

O trabalho escolar precisa, pois, ser associado com o da família que, por sua vez, deve dar o máximo de atenção, acompanhando as atividades, encorajando e criando situações para que haja a comunicação da criança:

O primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autismo são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Algumas sutilezas, como falar baixo, chamar atenção de forma delicada ou ajudá-lo a entender o conteúdo por meio de figuras ou imagens, são sempre muito bem-vindas. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 115).

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o estudante autista consiga comunicar-se e se desenvolver. O programa de uma criança autista deve estar de acordo com o seu desenvolvimento e potencial, a sua idade e o seu interesse. O ensino é o principal objetivo a ser alcançado e a sua continuidade é importante para a independência do estudante. Embora o educando não entenda o que está sendo transmitido em sala de aula, o professor deve ter paciência, sentar-se ao lado e tentar ajudá-lo da melhor maneira possível e fazer o que lhe foi proposto, mesmo que isso leve tempo.

A chegada do estudante com TEA no ensino comum ainda gera grandes preocupações na esfera familiar e na escolar. Tanto a família como os profissionais da educação questionam-se sobre a inclusão dessa criança, pois os estabelecimentos de ensino ainda não se encontram preparados para receber esse estudante.

Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades. (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 33).

Receber estudantes com deficiência, especificamente com TID, é um desafio que as escolas enfrentam continuamente, uma vez que implica adequações ambientais, curriculares e metodológicas. Não é uma tarefa fácil, a efetiva inclusão escolar requer o comprometimento por parte de todos os envolvidos, ou seja, estudantes, professores, pais, comunidade, diretor e todos que participam da vida escolar, direta ou indiretamente, desse educando.

É essencial focar nas potencialidades de cada estudante, e o educador deve transmitir segurança e estar capacitado para promover uma aprendizagem significativa. Segundo Santos

e Paulino (2008, p. 34): “As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados.” Ao se pensar nas práticas pedagógicas, é preciso adotar como eixo e ponto de partida a realidade de cada educando, seja ela com TGD, ou não.

Compete evidenciar, conforme Stainback (1999, p. 144), que “todos os alunos devem ter acesso a um currículo básico rico em conteúdo, embora as estratégias específicas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos precisem ser baseadas em estilos de aprendizagem individuais.”. O processo de ensino envolve um conjunto de tarefas complexo e dinâmico, que exige competência na tomada de decisões e que os educadores tenham um amplo e profundo conhecimento dos educandos para poderem criar um ambiente adequado de aprendizagem.

Assim, quando a criança com TEA tem acesso à escola, os professores necessitam ter em mente que, além de conteúdos escolares a serem aprendidos pelos estudantes, é preciso que eles se tornem independentes, capazes de desenvolver atividades do seu cotidiano. Faz-se mister uma constante análise e avaliação do currículo proposto durante o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se, pois, que a inclusão de crianças autistas na classe comum precisa de um acompanhamento multifuncional. É importante que o professor estimule a criança com TEA a interagir com outras, pois, como discorrem Camargo e Bosa (2009, p. 67):

Nesse sentido, a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.

Sob essa perspectiva, evidencia-se que o convívio de uma criança autista no ensino comum irá favorecer o seu desenvolvimento e de seus pares.

Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive. (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 70).

A rotina é um fator muito importante a ser trabalhado com crianças autistas para que consigam se organizar no espaço-tempo e, assim, consigam aprender. A quebra de uma rotina pode provocar um comportamento agitado mediante o qual a criança se recusa ir em frente, enquanto não retorna ao padrão anterior. Sobre isso, Lopes e Pavelacki (2005, p. 3) expõem: “Além das técnicas que se deve utilizar em sala de aula, a rotina diária é muito importante na

educação do autista, a qual não se deve ser alterada, pois qualquer mudança reflete no comportamento da criança.”

É importante que o estudante se sinta próximo ao professor, demanda-se, também, o cuidado com os barulhos ou sons específicos, o acesso a dicas do que acontecerá no dia a dia por meio de uma informação visual, visto que “o educador em suas técnicas, deve valorizar este lado, fazendo com que o aluno observe cores, tamanhos, espessuras, animais, pessoas, etc.” (LOPES; PAVELACKI, 2005, p. 7).

Para que se mantenha a atenção do estudante durante as aulas, é imprescindível que o professor utilize métodos educacionais com o objetivo de fazer com que a criança autista seja incluída, de fato, e o seu processo de ensino-aprendizagem, efetivado. Assim, muitos estudos ainda são realizados com diferentes métodos.

Há diversos métodos cujo propósito é uma aprendizagem significativa para a criança, a exemplo do *Picture Exchange Communication System* (PECS), do TEACCH, do *Son-Rise*, entre outros. Os dois primeiros métodos servem para o desenvolvimento da criança, de modo a facilitar a comunicação e a compreensão de atividades associando imagens ao que se deseja, aperfeiçoar a linguagem, reduzir comportamentos inapropriados, incitar a fazer movimentos corporais como apontar, buscar e assim por diante.

Outro método utilizado é o *Son-Rise*, pois busca fazer com que todos os envolvidos com a criança autista construam novas maneiras comunicativas e interativas por meio de atividades lúdicas que oferecem o aprendizado, a autonomia e a inclusão.

Devido melhora significativa durante o tratamento da criança no espectro autista, pois “oferece uma abordagem educacional prática e abrangente para inspirar as crianças, adolescentes e adultos com autismo a participarem ativamente em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, adultos e crianças. (TOLEZANI, 2010, p. 8).

É oportuno destacar que a aprendizagem dos estudantes é um trabalho multifuncional e ambos devem conhecer as reais necessidades da criança; dessa forma, os profissionais da educação saberão utilizar os métodos e a família dará continuidade no que fora trabalhado com a criança visando à efetiva construção de conhecimento e uma verdadeira inclusão.

4 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO A APRENDIZAGEM

A avaliação se faz presente em todos os momentos da vida humana. O ato de julgar, comparar, isto é, avaliar faz parte do cotidiano dos indivíduos. Luckesi (2003, p. 11) afirma que: “Historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos com a praticar ‘exames’.” — por isso, é denominada “pedagogia do exame”.

Para o autor (2003), quanto ao processo de avaliação, a sala de aula é o espaço onde o diagnóstico deveria preponderar para se acompanhar e reorientar a aprendizagem dos estudantes, mas, ao invés disso, prevalece a categorização. Infelizmente, ainda há o pensamento de que avaliar é examinar, medir desempenho ou rotular o educando.

A avaliação é uma parte contínua na sala de aula, pois os professores estão a todo o momento monitorando, observando comportamento, desempenho para tomar uma decisão. De tal modo, caracteriza-se em diversos tipos: somativa, que ocorre durante um período letivo; formativa, que diz respeito à avaliação diagnóstica, pois propõe o *feedback*; e diagnóstica, que funciona como diagnóstico da realidade a ser avaliada, fornecendo, assim, informações sobre o educando.

Nesse sentido, vale dizer que, devido aos estudantes com deficiência possuem certas limitações, deve-se estabelecer mecanismos com o intuito de “facilitar” o aprendizado deles, respeitando o cognitivo, estabelecer recursos que promovam acessibilidade na aprendizagem desses indivíduos.

Por meio da Sistemática Avaliação da Aprendizagem da rede pública municipal de ensino de São Luís, definida na Resolução n.º 26/2017, a Semed descreve os procedimentos avaliativos para o ciclo de alfabetização 1º ao 3º ano. Conforme a proposta do regime citado, deve-se considerar os ritmos e os tempos do educando, mediante uma organização curricular por área de conhecimento. A aprendizagem precisa ser trabalhada com base nas habilidades de: introduzir (I), aprofundar (A) e consolidar (C), definidas, assim, uma para cada ano letivo (informação verbal)⁶

4.1 Breve contextualização histórica sobre a avaliação

⁶ Dados obtidos na Semed de São Luís-Maranhão, na Coordenação de Núcleo de Avaliação Educacional, no mês de maio de 2019.

A avaliação em sala de aula consiste no momento em que o professor coleta, sintetiza e interpreta informações, que irão ajudá-lo a tomar decisões. A palavra avaliação deriva do latim *iudicium*, que significa atribuir o mérito e valor ao objeto em estudo. Avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado. No entanto, no processo de ensino-aprendizagem, esse termo tem sido utilizado no sentido de mensuração, isto é, associa-se ao ato de “medir” os conhecimentos dos estudantes.

Durante as primeiras décadas do século XX, as atividades que tinham características de avaliação educacional eram associadas à psicomетria, a qual se fundamentava na teoria da inteligência como uma propriedade inata e fixa do ser humano. A psicomетria é o ramo da psicologia que se dedica ao estudo e a elaboração dos testes de avaliação psicológica, com base na teoria da medida em ciência para explicar o sentido que tem as respostas dadas pelo indivíduo em uma série de tarefas e propor técnicas de mensuração dos processos mentais.

Essa fase da avaliação educacional, conhecida como a fase da mensuração, não tinha diferença da avaliação de medida. A preocupação comum dos estudiosos e usuários desse tipo de avaliação era elaborar instrumentos ou testes para a verificação do rendimento escolar. A avaliação só poderia ocorrer por meio daquilo que fosse observável, apresentando-se como um suporte para o paradigma positivista orientado, sobretudo, pelos estudos dos avaliadores norte-americanos (DEPRESBITERIS, 1989).

Os estudos acerca da avaliação, realizados no Brasil, tinham o caráter psicológico da pesquisa norte-americana. A ênfase dada à avaliação da aprendizagem como mensuração de capacidades e características do homem, por meio de testagem, reflete o movimento ocorrido nas duas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos. O avaliador, na fase da mensuração, tinha o caráter técnico, orientado por princípios que caracterizavam inflexibilidade, imparcialidade, objetividade e quantificação (DEPRESBITERIS, 1989).

Em 1950, nos Estados Unidos, Ralph Tyler descreve sobre o desenvolvimento de uma teoria de avaliação educacional de forma sistematizada. A teoria partia do princípio de que avaliar é comparar o desempenho e os objetivos previamente determinados, ou seja, avaliar consistia em comparar os resultados dos estudantes com critérios propostos em determinado plano. Tyler defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, a exemplo de: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar informações a respeito do rendimento dos estudantes, sob um prisma longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares.

Conforme explica Depresbiteris (1989), muitas pessoas consideram a avaliação como sinônimo de aplicação de testes de lápis e papel. Apesar de achá-la extremamente importante,

pois permite determinar a habilidade dos estudantes em alguns assuntos, a autora evidencia que há outros objetivos, como o de ajustamento pessoal, que são avaliáveis por meio de observação das crianças nas situações em que estejam envolvidas, como nas interações sociais. Outros objetivos relacionados a habilidades psicomotoras devem, igualmente, ser avaliados mediante: observações, entrevistas, registros sistemáticos.

Segundo Depresbiteris (1989), outra ideia defendida por Tyler é a de que o processo avaliativo consiste na determinação da quantidade de objetivos educacionais que estão sendo atingidos por programas educacionais. Essa avaliação tinha dois pontos essenciais: o primeiro, que a avaliação deve julgar o comportamento dos estudantes, pois o objetivo da educação é justamente modificar comportamentos; o segundo, que a avaliação deve envolver mais do que um único julgamento, em dada ocasião, para identificar mudanças que podem estar ocorrendo. Tyler ainda chama atenção para três variáveis básicas no estudo da avaliação: o estudante, a sociedade e a área de conteúdo a ser desenvolvida, de acordo com os princípios da psicologia da aprendizagem e de uma filosofia de educação bem definida.

No final da década de 1960, iniciou-se a terceira fase da avaliação, que trata sobre a necessidade do juízo de valor, pois a avaliação não podia prescindir de julgamento; carecia do juízo de valor para compreender o fenômeno de interesse com a necessária profundidade. Por isso, não bastaria medir e descrever, era preciso julgar todo o conjunto do objeto. No início dos anos 1970, ainda não era debatida a reprovação escolar no ensino fundamental. Assim, fazer os estudantes repetirem o ano, por conta de avaliação rigorosa, tornou-se “natural”, e muitos deles acabaram sendo eliminados da escola — em especial, os de baixa renda, pelo insucesso interrupto, que, anteriormente, não era questionado (DEPRESBITERIS, 1989).

Os processos avaliativos no cotidiano escolar embasaram-se nessa cultura, em que a avaliação funcionava somente para punir e classificar o estudante, sem que outras situações também fossem observadas. Apesar das amplas discussões sobre essa questão, é evidente que ela ainda precisa ser melhorada na atualidade, pois tais atos deixam uma forte marca na vida das pessoas e na representação que acabam fazendo acerca da avaliação.

4.2 Tipos de avaliação

Embora haja diversas maneiras de avaliar, a avaliação da aprendizagem tipifica-se nas seguintes modalidades: somativa, formativa e diagnóstica. Sobre a primeira, Haydt (1994) comenta que a avaliação somativa tem como função classificar os estudantes ao final da unidade, semestre ou ano letivo, com base em níveis de aproveitamento estabelecidos. O seu

objetivo é classificar o estudante para determinar se ele será aprovado ou reprovado; portanto, está vinculada à noção de medir. Apresenta características informativa e verificadora, em que se situam o estudante, a sala de aula, a escola e a rede de ensino com um parecer sobre competências e habilidades desenvolvidas no final de cada etapa de ensino.

A avaliação somativa proporciona, para gestores, professores, estudantes e pais, uma reflexão acerca dos resultados obtidos e um direcionamento com vista a melhorias nas ações administrativas e pedagógicas. Sordi (apud Chueiri, 2008, p. 57) descreve que:

Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.

Por seu turno, a avaliação formativa tem o papel de informar o professor e o estudante sobre os resultados da aprendizagem obtidos durante as atividades escolares, dar *feedbacks*, observar os problemas e as dificuldades do estudante. Em outros termos, trata-se da avaliação que ocorre no final do processo educacional para observar se houve aprendizagem. É o meio pelo qual o educando conhece seus erros e acertos, o que proporciona um estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos lecionados em sala de aula. Esse momento permite que o professor consiga detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, além de incitar reformulações no seu trabalho didático com o intuito de aperfeiçoá-lo para o bom andamento da turma.

Apesar de a avaliação diagnóstica não ter recebido uma definição uniforme entre os especialistas, é possível, de maneira geral, conceitua-la como uma ação avaliativa que ocorre “no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas.” (O QUE..., 19--).

Assa avaliação pode ser utilizada para conhecer o estudante, sua bagagem cognitiva e/ou habilidades, identificar possíveis dificuldades de aprendizagens, verificar o que foi aprendido pelo estudante no processo anterior, identificar as causas da não aprendizagem, caracterizá-lo quanto a interesses ou necessidades e, até mesmo, replanejar o trabalho do professor em sala de aula.

Tal avaliação objetiva verificar a posição do estudante com relação às aprendizagens que leva para a sala de aula e às novas, embasadas nas anteriores, a fim de sanar dificuldades

atuais e evitar futuras (KRAEMER, 2010). Pauta-se na garantia de que todos podem aprender, além de ser um estímulo ao crescimento e fortalecimento da comunicação entre professor e estudante, segurança no processo pedagógico, meio para superar limites e auxiliar o professor na tomada de decisões.

A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada. (MACHADO, 1995, p. 33).

De acordo com Santos e Varela (2007, p. 5), a demanda pela a avaliação é constante, independentemente da norma ou do padrão que a serviu de base: “Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo.”

4.3 Avaliação da aprendizagem

O termo avaliação leva, automaticamente, a pensar no processo de ensino-aprendizagem, pois se constituem em ações inseparáveis e inquietantes na prática docente. A avaliação da aprendizagem faz parte do processo educacional e, para que ela ocorra da forma adequada, é necessária a observação contínua do comportamento do estudante no processo de ensino e a mensuração desses dados mediante instrumentos de avaliação como prova objetiva, prova subjetiva, seminário, trabalho em grupo, debates, observação e autoavaliação.

Avaliação da aprendizagem começou a ser compreendida e divulgada a partir do ano de 1930, quando Ralph Thyer ressaltou essa expressão ao se referir ao cuidado necessário que se deve ter com a aprendizagem dos estudantes. Mittler (2003) reforça que a inclusão escolar envolve uma reestruturação das instituições de ensino a fim de assegurar a todos os educandos o acesso às oportunidades educacionais e sociais que a escola oferece. Tal reestruturação inclui o currículo, a avaliação da aprendizagem e as práticas pedagógicas.

Ao pensar a respeito da reestruturação das escolas, torna-se imprescindível repensar os conceitos que sustentam a avaliação da aprendizagem, já que a avaliação não é um momento que fica à parte no processo de ensinar e aprender. As políticas inclusivas pressupõem, com urgência, uma noção avaliativa cujos critérios deem conta do processo independentemente se o estudante tenha ou não deficiência.

A avaliação das aprendizagens dos estudantes é um ingrediente fundamental da educação escolar e dos processos escolares de ensino e aprendizagem; os esforços para melhorar a educação exigem necessariamente a revisão e a melhoria das práticas de avaliação; um ensino adaptador, isto é, um ensino que respeite a diversidade de capacidades, interesses e motivações dos estudantes, exige uma avaliação “inclusiva”, isto é, práticas de avaliação que também levem em conta a diversidade. (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004, p. 370 -371).

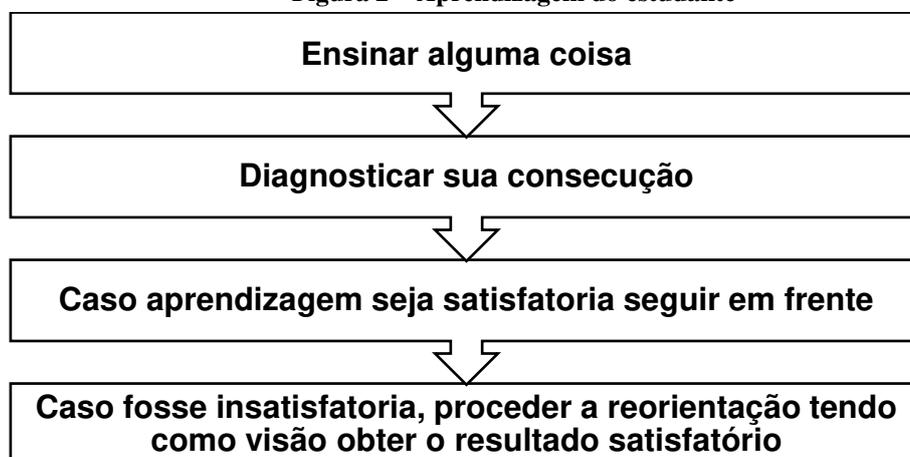
A avaliação da aprendizagem é importante para o planejamento do educador, mas não se resume a um instrumento de busca da homogeneidade, envolve um elemento fundamental para compreender as singularidades dos educandos.

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os estudantes como bons, médios ou fracos. (BEYER, 2006, p. 65).

A promoção da aprendizagem é essencialmente uma ação docente, por meio da qual se determinam formas e critérios avaliativos que requer ação, estudo e reflexão a respeito dos elementos constituintes do processo avaliativo. O ponto mais instigante no processo de ensinar e aprender é como ocorre a aprendizagem, ou seja, como cada educando aprende, já que cada criança possui a sua singularidade, sendo únicas no seu jeito de pensar e aprender.

Luckesi (2011) criou o esquema a seguir para descrever como deve ser uma prática pedagógica eficiente. Para tanto, estabeleceu “o ensino por objetivo”, em referência àquilo que o educando deveria aprender e, em consequência, àquilo que educador necessitava fazer para que o estudante efetivamente aprendesse.

Figura 2 – Aprendizagem do estudante



Fonte: Luckesi (2003).

No Brasil, começou-se a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. A Lei n.º 4.024/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, descreve um capítulo sobre os exames escolares e a Lei n.º 5.692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, redefiniu o sistema de ensino do país. Deixou-se de utilizar a expressão “exames escolares” e passou-se a empregar “aferição do aproveitamento escolar”, mas ainda não se serviu dos termos “avaliação da aprendizagem”.

A LDB/1996, no seu art. 13º, estabelece que os docentes devem incumbir-se de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional [...]. (BRASIL, 1996).

Levando-se em conta que os estudantes com TEA possuem limitações características do transtorno, a mensuração da aprendizagem deles deve ser feita de forma flexível. Deve-se instituir mecanismos que visem a facilitar o aprendizado, respeitar o cognitivo do educando, estabelecer recursos que promovam a acessibilidade dele e facilitem na sua aprendizagem. A respeito disso, Teixeira (2010, p. 82) comenta que “as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitos capazes de superarem suas expectativas”. Nesse sentido, entende-se que há necessidade de refletir constantemente sobre as práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem, pois são processos indissociáveis.

É preciso compreender que a avaliação da aprendizagem não pode ser um instrumento para medir o desempenho dos educandos, mas sim um recurso para compreender quais ações possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento. A avaliação da aprendizagem com relação à inclusão escolar ainda precisa superar diversos desafios, o que implica relacionar a ação dos sujeitos que se encontram conectados, os quais não podem prescindir de sua responsabilidade para que a escola inclusiva se torne possível.

Como afirma Haydt (1994, p. 21), “avaliar é, basicamente, comprovar se os resultados desejados foram alcançados, ou, melhor dizendo, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas”. Em outros termos, a avaliação da aprendizagem tem o papel de orientar tanto o professor como o estudante acerca do avanço alcançado em sala de aula. Por meio dela, é

possível pontuar as dificuldades encontradas no estudante no que tange a determinados assuntos, para que esse possa ser retomado.

O professor deve analisar todo o conjunto do educando, o que ele pode desenvolver como pessoa, sua socialização, seu compromisso com trabalhos e atitudes. Avaliar a aprendizagem do estudante não é uma tarefa fácil a ser realizada, mas é preciso para que o professor tenha conhecimento de como intervir e saber como está o andamento da turma e, por conseguinte, o desenvolvimento dos estudantes. Um dos desafios da atualidade é o surgimento de novas práticas pedagógicas, que possam contribuir para o bom funcionamento da escola, cumprindo com os seus objetivos de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2011).

4.4 Avaliação dos estudantes da rede municipal de São Luís/MA

Entre 2015 e 2016, atendendo à solicitação dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, pais e a comunidade escolar, mediante a Resolução n.º 26/2017 foi aprovada, pelo Conselho Municipal de Educação, a Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de São Luís-Maranhão, dando ênfase à mudança da apresentação do desempenho dos estudantes que não se resume apenas a notas (informação verbal)⁷

O objetivo da sistemática de avaliação para a rede municipal de São Luís é orientar a prática avaliativa das escolas. Considera-se que a avaliação é muito relevante no processo de ensino-aprendizagem que envolve o corpo docente e toda a comunidade escolar, de modo a proporcionar reflexões referentes à prática pedagógica e às aprendizagens adquiridas pelos estudantes durante o referido processo.

Pensar em avaliação como um ponto de partida para a aprendizagem, que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, à participação e à autonomia do educando, pressupõe a adequação dos instrumentos avaliativos às concepções metodológicas, exigindo do professor uma interpretação rigorosa dos dados coletados, para, assim, obter um diagnóstico fidedigno da realidade avaliada (informação verbal)⁸.

O documento legal supracitado enfatiza que, na avaliação da aprendizagem, mais do que identificar o sucesso ou o fracasso dos estudantes, é preciso compreender os fatores que

⁷ Dados obtidos na Semed de São Luís-Maranhão, na Coordenação de Núcleo de Avaliação Educacional, no mês de maio de 2019.

⁸ Dados obtidos na Semed de São Luís-Maranhão, na Coordenação de Núcleo de Avaliação Educacional, no mês de maio de 2019.

influenciam no seu desempenho escolar no decorrer do ano letivo. A escola deve estar aberta a oferecer oportunidades diferenciadas para o estudante e o professor, apto a desenvolver atividades diante da realidade desse educando (informação verbal)⁹

Conforme a sistemática avaliativa de São Luís, a avaliação dos estudantes que estão na condição de público-alvo da educação especial, como a dos demais, visa a reconhecer os avanços no entendimento dos conteúdos curriculares no desenvolvimento das habilidades e capacidades. Ou seja, a avaliação consiste em observar o estudante em todas as suas potencialidades, o que demanda planejamento das atividades pedagógicas, garantindo aprendizagem com equidade.

Os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem desses estudantes devem ser planejados, elaborados, aplicados e corrigidos, tendo como referência as decisões prévias da ação que define os resultados almejados. Tais instrumentos devem ser utilizados de diferentes formas, permitindo ao professor uma análise mais objetiva da sua finalidade. Ao utilizar esses instrumentos de avaliação, o educador tem a possibilidade de analisar as múltiplas e diferentes habilidades e capacidade dos estudantes, os conhecimentos adquiridos e aqueles que precisam ser desenvolvidos.

Ao planejar a avaliação, é importante observar as características e limitações de cada instrumento ao coletar os dados, como: prova objetiva, prova subjetiva, seminário, trabalho em grupo, debates, observação, autoavaliação, que propiciam ao professor analisar de forma mais ampla as múltiplas inteligências. Os procedimentos avaliativos para estudantes do 1º ao 3º ano funcionam conforme os ritmos e os tempos dos estudantes, por meio de uma organização curricular por área de conhecimento, e a capacidade para todo o ciclo, sendo as aprendizagens trabalhadas na perspectiva de introduzir, aprofundar e consolidar.

A proposta curricular da rede pública municipal de ensino define o 1º ano do Ciclo de Alfabetização como período de consolidação. Portanto, os três anos iniciais devem garantir o desenvolvimento das capacidades essenciais de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Ao trabalhar esses temas com estudantes diagnosticados com TEA, as atividades devem ser realizadas de maneira diversificada, criativa e instigadora, para que o educando obtenha o melhor entendimento do conteúdo.

Os registros referentes ao processo de ensino-aprendizagem devem oferecer condições de acompanhar e informar sobre o desempenho dos estudantes, podendo ser utilizados os diversos instrumentos que permitam ao professor identificar as dificuldades e os avanços do

⁹ Dados obtidos na Semed de São Luís-Maranhão, na Coordenação de Núcleo de Avaliação Educacional, no mês de maio de 2019.

estudante, possibilitando re/planejar a sua prática pedagógica. A atividade docente vai além do visível, e os aspectos subjetivos devem ser compreendidos, sobretudo quando envolve a escolarização do estudante com TEA, pelo fato de esse trazer desafios imensuráveis.

Vale ressaltar que antes da sistemática de avaliação elaborada entre 2015 e 2016 aprovada em 2017, a Rede Pública Municipal não possuía nenhum documento que servisse de guia para os professores, coordenadores e gestores, logo, a forma de avaliar os estudantes não era padronizada. Todas escolas possuíam sua forma de avaliar seus respectivos estudantes.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho monográfico teve por objetivo geral analisar como ocorre a avaliação da aprendizagem dos estudantes com TEA nas escolas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública municipal de São Luís-Maranhão. Para atingir esse objetivo, adotou-se a pesquisa bibliográfica e, em seguida, a pesquisa de campo de caráter exploratória e com abordagem qualitativa, as quais foram essenciais para aferir aspectos qualitativos da questão estudada: a análise da avaliação da aprendizagem do estudante com TEA.

Com base em Godoy (1995), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Assim, teve-se por propósito apresentar a importância da avaliação da aprendizagem no contexto da sala de aula, descrever como os professores avaliam o estudante, a metodologia utilizada para realizar a avaliação da aprendizagem, isto é, ter uma base de conhecimentos a da aprendizagem dos estudantes com TEA na rede regular de ensino, considerando-se o papel dos professores e da SRM como essencial nesse processo.

5.1 Caracterização da pesquisa

Adotou-se pesquisa de caráter exploratória e descritiva, com o objetivo de obter mais informações sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes com autismo — inicialmente, por meio de um estudo bibliográfico sobre o assunto proposto. Compete dizer que o homem está sempre em busca do conhecimento e isso o acompanha desde o nascimento até o final da sua existência. O conhecimento científico difere-se dos demais, pois tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Para que um conhecimento seja considerado científico, é necessário buscar um método para atingir o objetivo esperado.

Buscando-se analisar o tema proposta, este estudo pautou-se na abordagem qualitativa, na qual, segundo Godoy (1995), torna-se indispensável a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nesse tipo de abordagem, valoriza-se o contato contínuo e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação estudada. Desse modo, nesta pesquisa, o objetivo foi analisar a importância da avaliação da aprendizagem dos estudantes com TEA.

Para Minayo (2002), é a coleta de dados que define as técnicas que serão utilizadas tanto para a pesquisa de campo como para a pesquisa suplementar de dados, caso seja usada pesquisa documental, consulta a anuários, censos e outras. Dito isso, a pesquisa utilizará uma entrevista,

como técnica de coleta de dados, com o professor sobre a forma como é trabalhada e avaliada a aprendizagem dos estudantes com TEA.

5.2 *Lócus de investigação*

A realização da pesquisa de campo deu-se com um estudante do ensino fundamental da rede municipal, matriculado na escola UEB JSG, localizada no bairro Divinéia, núcleo Turu-Bequimão situado no município de São Luís-Maranhão. Para o desenvolvimento deste estudo, solicitou-se, à Semed de São Luís-Maranhão, autorização para realizar a pesquisa e aplicou-se um Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos participantes envolvidos na investigação.

Na época, a escola JSG tinha, em média, 80 funcionários que se alternavam em turnos. Essa instituição de ensino adota a organização por ciclos, sendo o primeiro ciclo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; o segundo, do 4º ao 5º ano; o terceiro, do 6º ao 7º ano; o quarto, do 8º ao 9º ano. Nos anos iniciais, tinha 605 estudantes e, nos finais, 416 (BRASIL, 2018).

Com relação à acessibilidade à pessoa com deficiência, a escola dispõe de banheiros adaptados e rampas de acesso no entorno dela. É composta, ainda, por banheiros na parte interna e externa, biblioteca, quadra de esportes, sala para professores, sala de AEE, cozinha para preparar o lanche dos estudantes, um refeitório, laboratório com dois computadores, porém, não dispõe de *internet*. Além do mais, a instituição dispõe de recursos eletrônicos como impressora, retroprojetor, máquina copiadora, televisão e aparelho de DVD.

Na pesquisa, também foi realizada uma entrevista com a técnica da Superintendência da Área da Educação Especial, que é subordinada à Superintendência de Educação Básica, a qual é, por sua vez, regida pela Semed (BARBOSA, 2015). De acordo com o Censo Escolar de 2018 (informação verbal)¹⁰, o número de matrículas na Educação Especial de estudantes inseridos na classe comum da rede municipal de educação de São Luís com TEA apresenta o total de 392 estudantes.

A rede pública municipal de ensino tem 295 escolas, sendo 54 da Educação Infantil, 143 do Ensino Fundamental e 58 da Educação de Jovens e Adultos. No ensino fundamental, há 39.663 estudantes matriculados — desses, 2.243 são estudantes com deficiência inseridos na classe comum. Para o atendimento desse público, o município conta com 81 salas de AEE. (informação verbal)¹¹

¹⁰ Dados obtidos na Semed de São Luís-Maranhão, na Coordenação de Estatísticas, no mês de maio de 2019.

¹¹ Dados obtidos na Semed de São Luís-Maranhão, na Coordenação de Estatísticas, no mês de maio de 2019.

A Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE) é composta por uma superintendente, duas secretárias e duas pedagogas que executam o acompanhamento técnico-pedagógico. Para atender o público da educação especial do município de São Luís, conta-se com uma equipe composta por uma equipe técnica que atente sete núcleos (Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão, Cidade Operária, Coroadinho, Rural, Anil e Centro) que acompanham os estudantes com deficiência intelectual e desenvolvimental, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A equipe realiza um trabalho de identificação e avaliação inicial, em parceria com as escolas, para que possa encaminhar os estudantes à avaliação diagnóstica educacional, realizada por uma equipe multidisciplinar: uma fonoaudióloga, quatro assistentes sociais, duas psicólogas e duas terapeutas ocupacionais. Os técnicos que compõem a SAEE participam e ministram formação continuada aos professores da classe comum, apoiam e dão suporte ao trabalho realizado pelas professoras das salas de SRM (BARBOSA, 2015).

O trabalho de avaliação diagnóstica educacional é realizado, pela SAEE, nos turnos matutino e vespertino. O AEE contribui significativamente para a formação do estudante, visando à autonomia dele dentro e fora do âmbito escolar e promovendo ações obrigatórias pelo sistema de ensino.

5.3 Participantes

As professoras participantes tinham, na época da pesquisa, entre 30 a 50 anos. A professora da SRM tem graduação em Pedagogia Licenciatura; a professora da classe comum tem formação em Magistério e em Pedagogia; a técnica da Semed também tem formação em Pedagogia. O estudante observado tinha nove anos, cursava o 2º ano do ensino fundamental e frequentava a SRM dois dias durante a semana.

5.4 Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico, com o uso de materiais já publicados sobre o assunto, como, livros, publicações, artigos científicos, dissertações, para, assim, obter uma maior proximidade, além das experiências, com o tema em destaque: “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2002. p. 45).

Fez-se uso de observações, em campo, com registros diários e de entrevistas com a professora da classe comum, a professora do AEE e uma técnica da Semed de São Luís-Maranhão. Cabe dizer que os recursos mais usados na pesquisa qualitativa são as entrevistas semiestruturadas ou questionários com questões abertas e observação em campo, pois esses instrumentos são apropriados para aprofundar conhecimentos e, depois, analisá-los à luz dos referenciais pesquisados mediante levantamento bibliográfico.

Ao realizar a pesquisa de campo, objetivou-se registrar todas as práticas desenvolvidas com o estudante com TEA, em diferentes dias, horários e ambientes: “os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.” (GIL, 2002, p. 45). Buscou-se identificar os impasses e as conquistas quanto à aprendizagem do educando, considerando todo o referencial na área que revela as necessidades específicas dele e como deve se proceder para estimular o seu desenvolvimento.

A pesquisa foi realizada no período de agosto a setembro de 2019, às terças, quartas e quintas-feiras, com duração de 4h, nos turnos vespertino e matutino. Nas primeiras semanas, as observações foram realizadas no AEE que ocorria no espaço da SRM, onde é realizada as intervenções com os estudantes; em seguida, com a outra professora, da classe comum, para acompanhar os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação do educando; por fim, na SRM, com a professora do AEE que acompanhava os estudantes no contra turno.

6 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

Durante as observações, foram registradas as atividades diárias do estudante, entre os meses de agosto e setembro de 2018. Assim, transcrevem-se aqui os aspectos relevantes relacionados à pesquisa, definidos em razão das características do TEA, ou seja, dificuldades no comportamento e comunicação. Para manter em sigilo as identidades dos participantes, o estudante será identificado como J1; a técnica da SEMED, como T1; a professora da classe comum, como A1; a professora da SRM, como A2.

6.1 Considerações sobre o comportamento do estudante com TEA na classe comum

Desde o início das observações, foram identificados fatos marcantes característicos de todas as crianças com TEA. O estudante J1 não apresentava agressividade com relação aos estudantes da classe, verbalizava e, em alguns momentos, demonstrava “afetividade” quanto às pessoas em sua volta, como beijos, abraços e outras manifestações de afeto.

As bases do desenvolvimento da linguagem e do comportamento social, entretanto, são também explicadas a partir de modelos cognitivos. As funções executivas dos lobos frontais, responsáveis pelas mudanças atencionais, de planificação e monitoramento da ação podem explicar o comportamento repetitivo e rígido de pessoas com autismo, assim como os comportamentos sociais. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 15).

A professora da classe comum iniciava as atividades com uma leitura. No decorrer da leitura, o estudante apresentava estereotípias, fazia perguntas referentes à história “Os animais que brincam” e, em seguida, pedia para pegar o livro e ficava folheando-o. As atividades eram realizadas primeiro com os estudantes típicos, e J1 ficava com a cabeça baixa, andando pela sala ou folheando o caderno. O estudante, em diversos momentos, demonstrava estar com sono, pedia para ir embora, para casa, e demonstrava indisposição para permanecer no ambiente escolar.

À vista disso, é oportuno destacar que a viabilidade de criar um material, considerando as características e as necessidades do estudante, proporciona um aprendizado tanto para o professor como para o estudante. Nos dias em que as observações ocorreram, não foi possível notar o educando realizando alguma atividade adaptada ou, até mesmo, fazendo as atividades propostas aos demais estudantes da classe. Ao chegar à sala de aula, passava a manhã toda desenhando, ficava de cabeça baixa ou apenas escrevia o nome da escola.

O estudante, ao retornar do intervalo, sempre apresentava o mesmo comportamento: a insatisfação em realizar qualquer atividade. Seu interesse era apenas ao chegar à sala de aula até o momento do recreio, porém, nesse primeiro momento, pode-se observar que a professora não desenvolvia atividades — o que trazia problemas para aprendizagem do estudante, já que era o único momento em que ele se encontrava motivado para estudar.

De acordo com o documento do MEC (BRASIL, 1998), há três critérios pedagógicos essenciais para o sucesso da aprendizagem: os professores precisam conhecer bem os seus estudantes, suas capacidades, seus conhecimentos, seus interesses e sua experiência anterior; os estudantes precisam ser ajudados a atribuir um sentido pessoal às tarefas e atividades de que participem; as aulas devem ser organizadas de modo a estimular a participação e o espaço (CARNEIRO, 2013).

Notou-se que o estudante precisava de mais atenção por parte da professora da classe comum, e novas práticas deveriam ter sido pensadas para que ocorresse a aprendizagem dele. Era preciso que a educadora tomasse conhecimento a respeito das limitações do estudante, conhecesse as capacidades dele e auxiliasse no desenvolvimento da sua autonomia, pois, em vários momentos, a professora aparentava estar “perdida” no desenvolvimento das atividades para a criança.

A inclusão não se resume à inserção do estudante em sala de aula, mas envolve a obtenção efetiva da aprendizagem, pois, quando se fala em inclusão escolar, ao planejamento e elaboração de distintas formas para incluir a criança na escola e, por extensão, no processo educacional. A intenção é minimizar o processo de exclusão e otimizar a participação do estudante dentro do processo educativo, de modo a produzir uma educação consciente para todos, levando em consideração toda e qualquer barreira para o acesso à aprendizagem.

Conforme Orrú (2011, p. 9), “O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento”. A criança com TEA tende a fixar rotinas, o que pode ser utilizado em favor dela. Podem-se organizar rotinas com horários pré-fixados para diversas tarefas do dia, porém isso deve acontecer de forma natural.

A rotina é importante, mas o estudante deve também aprender a aceitar mudanças. Portanto, pôde-se observar que o estudante não tinha uma rotina de estudos; ele fazia as suas atividades no dia em que ele estava disposto, bem como fazia uso dos materiais somente quando tinha vontade, segundo relatos da professora.

Na história da educação especial, é possível observar as dificuldades encontradas por parte dos professores e das equipes pedagógicas e administrativas não só no que se refere à

aceitação e à forma da compreensão dos fenômenos de comportamentos manifestos pelas crianças deficientes, mas também à falta de infraestrutura material e de pessoal qualificado para orientação e supervisão adequadas. A necessidade de pessoas devidamente capacitadas para atuar em classes inclusivas implica não só conhecimento a respeito das especificidades da deficiência com a qual se vai trabalhar, mas também uma reflexão crítica acerca do sentido da educação e de suas finalidades (SANTOS; PAULINO, 2008)

Ao observar o caderno do estudante, notou-se que ele tinha poucas atividades, já que, quando ia para casa, os pais que respondiam as tarefas. Assim, a professora deixou de enviá-las; na sala de aula, como não “tinha vontade”, o educando não fazia. Quanto à aprendizagem do estudante, pôde-se observar que ele conhecia o alfabeto, as vogais, os numerais, as cores, sabia escrever o seu nome, tinha dificuldade em transcrever as atividades do quadro. Contudo, tinha resistência em escrever e realizar atividades em sala de aula. Além disso, percebeu-se que não havia empenho, por parte da educadora, para que essa rotina fosse mudada.

O processo de ensino-aprendizagem na escola deveria ser construído, tomando-se como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança em um dado momento, visando a um conteúdo específico a ser desenvolvido, e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças (BRASIL, 2006).

A prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação à sociedade. As dificuldades enfrentadas pelas crianças com TEA podem ser superadas desde que haja um acompanhamento multifuncional, bem como o uso de técnicas que devem ser aplicadas de acordo com a necessidade individual do educando. Essas técnicas ajudam a desenvolver habilidades cognitivas e capacidades de interagir socialmente no dia a dia.

A aprendizagem da criança deve ser estimulada, diariamente, pelos pais, professores e por toda comunidade escolar, a qual precisa conhecer e compreender as peculiaridades de cada educando para atuar com segurança. Para Cunha (2008, p. 85), “é imprescindível que o professor invista tempo no conhecimento do estudante através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado.” Na escola observada, o estudante participava das atividades de educação física, interagia com os colegas de classe e obedecia aos comandos da professora, embora disperso em alguns momentos.

6.2 Considerações sobre o comportamento do estudante com TEA na SRM

Durante as observações das práticas desenvolvidas na SRM, pôde-se perceber o empenho e a vontade que ambas professoras tinham com relação ao seu trabalho, uma vez que estavam sempre em busca de mais conhecimentos para trabalharem com os estudantes com autismo, especificamente o estudante J1, um dos atendidos na sala de SRM.

A SRM situava-se na UEB JSD, atendendo estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Localizada na zona urbana do município de São Luís-Maranhão, atendia, na época, um total de 12 estudantes, dos quais 3 estão caracterizados no quadro de TEA. Durante as observações, notou-se que as atividades trabalhadas eram pensadas e/ou organizadas com base no que era observado no atendimento anterior, ou seja, a professora baseava-se nas necessidades do estudante naquele dia do atendimento.

A professora do AEE, durante as observações, utilizou jogos, objetos, atividades xerocopiadas, de recorte e colagem, atividades de escrita, alfabeto móvel, entre outros materiais disponibilizados na SRM. Quando questionada sobre os materiais, ela informou que todos eram de sua autoria e que estava sempre em busca de melhorias para o bom aprendizado do estudante.

A respeito desses recursos, Cunha (2008, p. 114) enfatiza que, ao trabalhar com eles, o professor estará estimulando “o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, coordenação motora, concentração, dentre outras habilidades”. Assim, cada material, por mais simples que seja, deve ter um objetivo, seja avaliar, diagnosticar, compreender um comportamento, estimular a criatividade, entre outras funções.

Outro ponto destacado pela professora é a falta de verbas para a atualização dos materiais para o uso em sala. Ressalta-se que a Semed se preocupa muito com formações para os professores, porém não oferece recursos suficientes para pôr as atividades em prática. Em alguns momentos, pode-se observar a falta de interação entre as professoras do AEE e da classe comum, sendo um ponto crítico da pesquisa, visto que o estudante frequentava a SRM no turno vespertino e a professora da classe comum estava presente apenas no turno matutino.

Vale ressaltar que essa interação proporcionaria melhorias na inclusão do estudante com TEA, visto que conforme a Resolução n.º 4/2009, no art. 13º, deve-se “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 3).

A falta de interação entre ambas professoras, pode interferir no desenvolvimento das práticas educativas para o estudante. A falta de diálogo ocasiona um retardamento das práticas que levam o estudante a desenvolver sua autonomia nas esferas sociais, no sentido de que um

profissional não obtém conhecimento do trabalho do outro e não compreende as reais necessidades do educando.

É importante evidenciar que a troca de conhecimentos entre os profissionais poderia desfazer diversas dúvidas e gerar novos conhecimentos para a inclusão do estudante, além de beneficia-lo com ações articuladas que buscam promover a inserção de todos no ambiente escolar. Assim sendo, não havendo interação entre ambas, não havia também relação entre as atividades desenvolvidas nos dois locais.

Constatou-se, durante as observações, que esse distanciamento interferia no processo de ensino-aprendizagem do educando, já que o trabalho realizado nesse processo requer um diálogo constante, para troca a de experiências e planejamentos entre ambos profissionais. De tal maneira, a interação entre os profissionais que trabalham na SRM é imprescindível para realização de um trabalho efetivo, no qual todos exercem as suas funções colaborativas para o bom desenvolvimento do educando.

O AEE, como já mencionado, não é um ensino substitutivo ao ensino comum, mas um atendimento suplementar ou complementar do ensino comum, com o intuito de colaborar no desenvolvendo de estratégias que auxiliem o estudante na sua autonomia e vida social. Para Carneiro (2013, p. 3) o professor do AEE:

[...] é aquele que desenvolve competências para identificar as necessidades educacionais especiais, define e implementa respostas educativas a essas necessidades, apoia o professor da classe comum e atua nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação ou adequação curricular e práticas pedagógicas alternativas, dentre outras.

Considerando-se os aspetos que envolvem a prática pedagógica do professor para a inclusão do estudante com TEA, foi questionado como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem do educando, pois a avaliação é um instrumento que direciona o professor durante todo o percurso de trabalho.

Para que ocorra, de fato, uma educação inclusiva, a avaliação é um elemento fundamental, já que oferece a oportunidade de reflexão sobre a prática do professor e os demais elementos integrantes da prática educativa. Por isso, a avaliação também deve ser planejada com flexibilização, com o intuito de melhorias para decisões futuras. Logo, a avaliação deve ser contínua e analisada para que o professor possa intervir adequadamente.

O caminho para uma educação inclusiva possui diversos desafios. Contudo, a escola deve permanecer caminhando coletivamente para que barreiras venham a ser desfeitas, de modo

que o estudante não seja prejudicado ou o seu processo de ensino e aprendizagem seja interferido. Salienta-se, assim, que a SRM tinha uma grande importância na vida do J. Com a observação, pôde-se verificar que ele se sentia bastante à vontade, demonstrava interesse e satisfação em frequentar a SRM.

Embora o trabalho desenvolvido na sala seja distinto do ensino comum, é significativo para o desenvolvimento da autonomia do estudante e seu aprendizado. É importante deixar claro que a SRM não funciona como reforço escolar, relativo ao que se trabalha na classe comum, mas o diálogo entre os profissionais que atuam nas duas esferas se faz necessário para uma melhor compreensão das necessidades educacionais do estudante.

6.3 Entrevista com a professora da classe comum

Para que houvesse uma melhor compreensão do atendimento oferecido ao estudante, realizou-se entrevistas com a professora da classe comum, sala de recurso e com uma técnica da Semed. A professora da classe comum da UEB JSG informou que tem graduação em Pedagogia; há quatro anos, lecionava na referida escola; tinha três anos de experiência com estudantes com TEA; mas não tinha nenhum curso voltado para o TEA, além das cadeiras na Universidade.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista enfatiza que “a formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com TEA.” (BRASIL, 2013).

Ao ser questionada sobre a experiência com o estudante J1, relatou que estava sendo “tranquilo”, que tinha tempo para realizar as atividades e confeccionar recursos para ser trabalhado com ele. Segundo Cassales, Lovato e Siqueira (2011, p. 31), é essencial que “os professores tenham a sua disposição, instrumentos para atender as necessidades apresentadas pelos estudantes”.

Porém, durante as observações, por mais que a professora tenha dado a resposta citada, não foi possível visualizar os recursos elaborados por ela, direcionados para o estudante: atividades adaptadas ou quaisquer atividades estimulando a aprendizagem do educando. Sobre a frequência do estudante na escola, relatou que ele ia todos os dias, saía no mesmo horário que todos os estudantes, permanecendo em sala de aula os demais educandos típicos.

Com relação à participação do estudante a mesma descreveu que “ele não acompanha as atividades, para ele tem que ser diferenciada, geralmente trago de casa alguma xerox que eu

tiro da internet. Esses dias que você está vindo eu não entreguei porque não tive tempo de tirar (informação verbal)”. Nesse sentido, compete explicitar o que afirma Chiote (2013):

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola do ensino regular, em uma sala comum; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele. (CHIOTE, 2013, p. 21).

Sobre os desafios que a mesma enfrenta para desenvolver as atividades com o estudante, a professora relatou o seguinte:

[...] sinto falta de alguém para auxiliar nas atividades com o J1, pois, enquanto dou assistência para ele nem todos os estudantes ficam fazendo o que foi proposto, logo, tenho que ficar parando a todo momento. Nós professores precisamos de ajuda para trabalhar com essas crianças, só um não da conta, fora isso não vejo outro desafio. (informação verbal).

Diante do exposto pela professora, pôde-se notar que a aprendizagem do estudante é prejudicada pela falta de alguém para ajudar a professora. Durante as observações, notou-se que, em alguns momentos, ela poderia ter desenvolvido atividades com o educando, porém ela não havia levado as atividades propostas por motivos pessoais. Segundo a LDB/1996, art. 59º: “os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meio para progredir no trabalho e estudos posteriores. O estudante com deficiência, assim como qualquer educando, tem direito a uma aprendizagem digna, em que a sua autonomia venha a ser desenvolvida para o seu bom desenvolvimento na sociedade (BRASIL, 2016).

Ao ser questionada se o estudante avançava nos conteúdos lecionados por ela, relatou que “ele consegue avançar porém da forma dele. Mas creio que consegue sim” (informação verbal). Ao ser indagada sobre a forma de avaliar a aprendizagem do estudante, a professora respondeu que:

[...] ele faz a avaliação igual à de todos os outros alunos, geralmente as minhas avaliações são conceituais. Ele responde a prova com a minha ajuda. Geralmente minhas provas possuem 10 questões e ele responde 08. Ele gosta muito de desenhar nas provas, gosta mais das disciplinas Ciências, Matemática e Português. (informação verbal).

As adequações curriculares constituem possibilidades para atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos educandos. As adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas nos seguintes critérios que definem o que o estudante deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o estudante (BRASIL, 2006).

Sobre as atividades enviadas para casa, a professora descreveu que nem sempre manda atividades, pois do mesmo jeito que vai volta, ou então os pais respondem. Acerca da escrita do estudante, ela relatou: “ele escreve pouco, mas escreve do jeito dele” (informação verbal). A respeito da forma de avaliar o estudante, a professora informou que só acontece por meio das provas e atividades realizadas em sala de aula.

6.4 Entrevista com a professora da SRM

Ao entrevistar a professora do AEE, formada em Pedagogia, questionou-se sobre o quantitativo de estudantes que eram atendidos na SEM. Ela informou que eram 12 estudantes atendidos dois dias na semana, em horários diferentes. Sobre o planejamento das atividades feitas com os estudantes que frequentam a SRM, descreveu que:

O planejamento é organizado individualmente de acordo com o potencial do estudante focado no desenvolvimento das habilidades que precisam ser trabalhadas. As habilidades cognitivas, psicomotoras e sociais. O planejamento às vezes ele é feio... na verdade é o correto em contato, sempre com o ensino comum pra saber como que anda esse estudante no caso a avaliação prévia dele precisamos ter esse contato o professor da multifuncional com do ensino comum. (informação verbal).

Segundo Batista Júnior (2016, p. 78), observar “o estudante com TEA nos demais espaços escolares é fundamental, pois verifica pontos importantes no seu processo inclusivo como, por exemplo: a autonomia, a interação e a sua participação nas atividades propostas pela escola”. Assim, ao ser questionada sobre as atividades propostas para os estudantes com TEA, a professora relatou que:

[...] são atividades da vida diária. Nós realizamos o atendimento desses estudantes apoiando o ensino comum. São trabalhadas as habilidades que serão necessárias pra ele se desenvolver no ensino comum e as atividades que eu trabalho são atividades estruturadas, é comandos simples. Então eu trabalho atividades como pareamento, sequenciamento, atividade de coordenação motora fina, atividades da vida diária... é mais ou menos nesse sentido. As atividades da vida diária envolve desde o aluno amarrar um cadarço a tomar um água a esse aluno é... se expressar quanto pessoa então nós trabalhamos essa linguagem... a linguagem funcional, a linguagem

expressiva e receptiva desse estudante que é pra ele conseguir se expressar basicamente o trabalho é voltado para o desenvolvimento das habilidades. (informação verbal).

Como afirma Batista Júnior (2016, p. 78), o professor da sala do AEE deve elaborar “mediações pedagógicas que possibilitem compreender o nível de comunicação do estudante, seu desenvolvimento cognitivo, envolvendo-o em uma rotina escolar que favoreça a antecipação das ações previstas no cotidiano escolar e o site no contexto”. Com relação à avaliação do estudante com TEA, a professora descreveu que:

[...] essa avaliação é uma avaliação contínua, ele é avaliado em todo o seu processo. Então assim... se é aquele estudante que não sentava em sala de aula e eu já vejo ele sentado então já é um ponto positivo. Ele é avaliado de forma integral em toda sua esfera de vida tanto no relacionamento dele com o colega quanto aquilo que ele está conseguindo é... transmitir de aprendizagem a sua adaptação em sala de aula... na escola. Ele está adaptado ao ambiente escolar... é ao ensino comum, é um grande avanço. Então nós avaliamos dessa forma, conversando com o professor do ensino comum e observando o seu desenvolvimento durante o ano na sala de recurso. (informação verbal).

Sob essa perspectiva, Carneiro (2013, p. 146) evidencia que a avaliação dos estudantes também aponta que “todos os alunos deveriam ser avaliados pelos progressos que alcançaram nas diferentes áreas do conhecimento e a partir de seus talentos e potencialidades, habilidades naturais e construção de todo tipo de conhecimento escolar”. Quando questionada sobre as maiores dificuldade frente ao AEE do estudante com TEA, a professora respondeu que:

[...] é no ensino comum... é na verdade, conseguir lhe da com as diferenças entre os estudantes, seria no caso a aceitação desse professor do ensino comum de aceitar esse estudante enquanto pessoa com suas características pessoais fazer com que a escola compreenda que ele tem um ritmo diferenciado dos demais e que ele não seja comparado com os outros estudantes. Seria a maior dificuldade hoje do professor do AEE, fora as dificuldades das questões estruturais da escola, uma escola que possui muitos estudantes em uma sala só, o professor sem recurso. Recurso que eu falo é cadeiras apropriadas, o espaço climatizado, organizado. (informação verbal).

Conforme Carneiro (2013, p. 147), a inclusão é um desafio que, ao ser enfrentado pela escola comum, “provoca a melhora da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os estudantes com e sem deficiência possam exercer o direito a educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças”. Ao questionar se há interação com a professora da classe comum, a professora relatou que:

Sim, em alguns casos, sim. Porém existem casos em que o professor da classe comum ele não quer interação, pois não quer que a sua prática seja mexida...

na verdade, eles têm um bloqueio com o professor de AEE mexer na sua prática, na sua forma de trabalho ou dá sugestões. Existem pessoas que não são muito abertas a sugestões enquanto outras procuram, então a gente já ver avanços mas tudo depois de um trabalho de conscientização. (informação verbal).

De acordo com a resposta da professora, vale citar o que assinala Carneiro (2013, p. 158), quando aponta que: “todo educando deve aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. As dificuldades, deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino.” No tocante aos materiais adquiridos na SRM direcionados para o estudante com TEA, a professora evidenciou o seguinte:

Alguns materiais são construídos com recurso que a escola disponibiliza outros materiais a escola não tem condições de disponibilizar então professor se sente sensibilizado e muitas vezes acaba comprando material outras vezes hoje nós temos alguns benefícios, inclusive nós temos agora o sistema que vai beneficiar os estudantes com TEA que é o Linvox, então foi feito uma aquisição de um sistema para beneficiar esses estudantes isso já foi de grande valia, mas em todo tempo eu comprei muitos recursos com dinheiro do meu salário.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 dispõe que os sistemas de ensino devem garantir a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação, incluindo instalações, equipamentos e mobiliário, e nos transportes escolares, além das barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2011).

6.5 Entrevista com a técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís

A técnica da Semed, graduada em Pedagogia, ao ser questionada sobre quais são os maiores desafios para o referido órgão quanto à inclusão do estudante com TEA, respondeu que: “o professor encontrar a metodologia correta para utilizar com o estudante. A resistência e o medo do professor em relação ao estudante” (informação verbal). Nesse sentido, Paulino e Santos (2008, p. 12) descrevem que:

Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades.

A respeito do papel da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento cognitivo do educando, a técnica descreveu que: “serve de subsidio de melhoria do trabalho do professor, uma verificação do seu trabalho.” (informação verbal). Luckesi (2011, p. 56) comenta que: “ao avaliar, o professor deverá coletar analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível as manifestações das condutas cognitivas, psicomotoras dos educandos. Atribuindo uma qualidade a essa configuração da aprendizagem e por fim, tomar uma decisão.”

Ao responder sobre as capacitações que os professores da classe comum recebem, a participante deixa claro que a Semed oferece cursos em TEA e que os próprios educandos confeccionam recursos para trabalhar com os estudantes. Sobre as orientações e recursos que o órgão municipal proporciona aos professores, a técnica relata que:

Há um projeto direcionado aos estudantes com TEA, que o estudante participa a partir de observações de acordo com a necessidade do educando. O projeto TEA tem o intuito de apoiar os professores com estudantes com TEA do nível III dando assistência, orientações, estratégias de atendimento e viabiliza a inclusão do estudante na classe comum para obter melhor aprendizagem. (informação verbal).

Ao ser questionada como a rede municipal tem se posicionado sobre a avaliação da aprendizagem do estudante, descreveu que: “é a partir de conversa com gestor, coordenador, professor da sala de recurso e comum, com o intuito de adequar o currículo para os estudantes.” (informação verbal). Com base em Stainback (1999, p. 58):

Um dos determinantes do alcance e da profundidade da aprendizagem interpessoal e das adaptações da arquitetura social é a criatividade compartilhada das pessoas envolvidas no trabalho. [...] A inclusão dos estudantes com deficiência oferece ricas oportunidades para que sejam expostas e desafiadas algumas suposições fundamentais que podem prejudicar a eficácia da escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, notou-se que, para haver, de fato, uma educação para “todos” e um comprometimento com a aprendizagem do educando, é preciso o empenho da gestão central, gestão escolar, professores da classe comum, do AEE, pais, comunidade, ou seja, todos que participam da vida escolar da criança com autismo. Além do envolvimento da escola com a comunidade, é necessário que a instituição tenha condições adequadas para atender às necessidades e garantir a permanência desses estudantes no ambiente.

Na escola JSD, foi possível perceber esse comprometimento e o espaço de fácil acesso para o bom rendimento do estudante. Ao entrevistar a técnica da Semed, constatou-se a existência de um projeto para os estudantes com TEA desenvolvido pela SAEE, visando a apoiar os professores que atuam com estudantes com TEA. Tais educandos são encaminhados para integrar o projeto, mediante uma avaliação realizada com a técnico da educação especial em parceria com o corpo docente da escola.

Observou-se, ainda, a preocupação da SAEE quanto à aprendizagem dos estudantes, manifestada com a oferta de formações para professores do AEE, com objetivo de viabilizar um ensino estruturado aos estudantes que apresentam prejuízos na comunicação, interação e comportamento social. A Semed, mediante a SAEE e o Centro de Formação, oferece cursos sobre o TEA para os professores da rede municipal, porém os quantitativos de vagas não são suficientes para comportar todos da rede, bem como a indisponibilidade do professor no turno oferecido ser um possível obstáculo, já que são oferecidos nos turnos matutino e vespertino.

Em 2018, foi realizada a Avaliação do Sistema Municipal de Avaliação Educacional do Município de São Luís, envolvendo todos os estudantes da rede municipal do 1º ano até a Educação de Jovens e Adultos. Ao participarem das aplicações, os estudantes com TEA não tinham auxílio, isto é, realizaram as provas sem qualquer auxílio, o que incita indagações sobre os resultados desses estudantes. Vale dizer que o estudante observado não participou da avaliação; logo, não foi possível verificar esse resultado.

No tocante à avaliação do estudante, notou-se que ainda há o que melhorar, pois a “prova” não diagnostica as potencialidades do educando e outras aprendizagens adquiridas no decorrer do ano letivo. Com relação à classe comum, percebeu-se que o desenvolvimento do estudante é melhor na SRM, pois, conforme a observação, foi o único momento onde houve atividades que acrescentassem à aprendizagem do estudante, atrelada ao desenvolvimento da sua autonomia. Isso levou a pensar na seguinte questão: por que o estudante demonstra para interesse mais em um ambiente do que em outro?

É preciso que o professor tenha um olhar atento às necessidades de cada educando, focando em suas potencialidades, e não em suas dificuldades, para que esse estudante seja incluído e a sua aprendizagem seja efetivada, de modo a torna-lo capaz de desenvolver as atividades do cotidiano.

Quando há prática da teoria, novos comportamentos começam a ser desenvolvidos no estudante, seus déficits sociais passam a ser ultrapassados e a escola, enfim, começara a ser inclusiva. O estudante ao chegar à sala e permanecer sem nenhuma atividade proposta, não está sendo, de fato, incluído na classe comum. Há, portanto, a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, pensando-se em novas formas que possibilitem ao estudante participar, em ambos ambientes, das atividades e, assim, aprender os conteúdos sugeridos.

É preciso que o professor olhe para a criança, seja ela com TEA ou com outra deficiência, como alguém capaz de aprender. Afinal, todos aprendem, basta que haja um olhar reflexivo e consciência daquilo que será ensinado. A avaliação da aprendizagem tem o papel de obter informações sobre o progresso da aprendizagem do estudante, isto é, o que alcançou e o que precisa ser melhorado para o desenvolvimento dele. É essencial que se desmitifique a concepção de que o ato de avaliar serve apenas para punir ou, até mesmo rotular, o estudante.

Percebeu-se, assim, que a inclusão na classe comum ainda passa por obstáculos, tendo em vista que não há o conhecimento das limitações do estudante e estratégias ainda não foram buscadas para que ele se desenvolva academicamente. Quando a gestão escolar, em parceria com o professor, assumir o papel de conhecer os seus estudantes e, juntos, pensarem no seu desenvolvimento em sala de aula, haverá uma escola e uma sociedade mais inclusiva.

Há diversas formas de trabalhar com crianças com TEA e, com isso, alguns métodos são usados para a inclusão dos estudantes; porém, cada criança possui a sua individualidade e é preciso acolher e investir na mediação de sua aprendizagem. A rotina da criança é de suma importância; contudo, torna-se necessário auxiliá-la em circunstância que envolvam mudança. Desse modo, a partir da rotina, a criança com TEA conseguirá situar-se no espaço e tempo. Os desafios para a aprendizagem dos estudantes com TEA são grandes, mas podem ser superados e gerar bons resultados quando se realiza o trabalho multidisciplinar em prol da aprendizagem do educando.

Os estudos e reflexões realizados durante o presente trabalho nos possibilitam constatar infelizmente, que as práticas evidenciadas no contexto escolar da sala de aula e sua organização, não estão sendo precedidas de planejamento, no AEE não está ocorrendo a interação com o professor da classe comum para efetivação da aprendizagem do estudante com TEA; além de apresentar necessidades de formação dos professores da classe comum, embora a Semed

ofereça cursos para estudante com TEA. Espera-se que a partir desse trabalho monográfico as práticas pedagógicas sejam analisadas assim como novas formas de avaliação ao estudante do estudante com TEA.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas**. Recife: Pipa Comunicação, 2016.
- BARBIRATO, Fabio; DIAS, Gabriela. **A mente do seu filho: como estimular crianças e identificar distúrbios psicológicos na infância**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- BARBOSA, Priscila de Sousa. **O atendimento educacional especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de São Luís/MA: na perspectiva de Vygotsky**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. s47-s53, 2006. Supl. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>. Acesso em: 28 maio 2019.
- BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1920, col. 1, 25 out. 1989. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/549729>. Acesso em: 28 maio 2019.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833-27841, col. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: educação especial. Rio de Janeiro: MEC; Seesp, 1998.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, col. 1, 21 dez. 1999. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/400206>. Acesso em: 17 maio 2019. 3.298

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, col. 1, 9 out. 2001b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/402854>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; Seesp, 2001c.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46, 17 ago. 2001d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC; Ministério da Justiça; UNESCO, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: MEC; Seesp, 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007a.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF,

p. 5, 25 abr. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; Seesp, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.146/2015, de 06 de julho de 2015. Dispõe sobre a **lei brasileira de inclusão**. Disponível em: <https://www.maragabrigli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 16/07/2019

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, col. 1, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 27 dez. 2012. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588140>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13287-nt24-sistem-lei12764-2012>. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2-11, col. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

CAROTHERS, Douglas; TAYLOR, Ronald. How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 19, n. 2, p. 102-104, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10883576040190020501>. Acesso em: 28 maio 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CASSALES, Lisiane Weigert; LOVATO, Miriane Alves; SIQUEIRA, Aline Cardoso. A inclusão de alunos especiais e suas famílias no ensino regular na perspectiva dos professores. *In: JORNADA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA*, 4., 2011, Santa Cruz do Sul. **Anais** [...]. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2011. p. 31-39. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/download/10185/6. Acesso em: 28 maio 2019.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2004.

CUNHA, Patrícia. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. *In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). Desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 83-88.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 5-31, 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2639>. Acesso em: 13 abr. 2018.

FALEIROS, Maria Helena Santos. **A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas**. 2001. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp., p.105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo: compreendendo para melhor incluir**. 2009. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2IUjTz>. Acesso em: 25 maio 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Marta (coord.). **Inclusão: o que é?** *In: GIL, Marta (coord.). Práticas e desafios da educação inclusiva*. [Ribeirão Preto: Amankay; Secretaria da Educação de Ribeirão Preto; Instituto Carrefour, 2017]. Disponível em: <http://www.amankay.org.br/educadorinclusivo/index.php/capitulos/capitulo-1>. Acesso em: 28 maio 2019.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 10, n. 2, p. 137-147, jun. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1310>. Acesso em: 28 maio 2019.

LOCATELLI, Adriana Cristine Dias; VAGULA, Edilaine. **Fundamentos da educação especial: matemática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOPES, Bruna Alves. Autismo e culpabilização das mães: uma leitura de Leo Kanner e Bruno Bettelheim. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2IfjSwp>. Acesso em: 30 maio 2019.

LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. **Técnicas utilizadas na educação de autistas**. Guaíba: Universidade Luterana do Brasil, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2WCQqo1>. Acesso em: 10 maio 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Auxiliadora Campos Araújo. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, v. 28, n. 255, 1995.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_07.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NIKOLOV, Roumen; JONKER, Jacob; SCAHILL, Lawrence. Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. s39-s46, 2006. Supl. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a06v28s1.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

OLIVEIRA, Carolina. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, São Paulo, ed. 170, 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>. Acesso em: 17 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Especialistas da ONU em direitos humanos pedem fim da discriminação contra pessoas com autismo**. [S. l.], 31 mar. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/especialistas-em-direitos-humanos-da-onu-pedem-fim-da-discriminacao-contra-pessoas-com-autismo/>. Acesso em: 25 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento de ação na área das necessidades educativas especiais**. Ministério da Educação e Ciência de Espanha: Salamanca: UNESCO; Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994b.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo**: o que os pais devem saber? 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. 2013. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lis-SP, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56194.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos *et al.* Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2KjM9nO>. Acesso em: 24 maio 2019.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 63-83, jul. 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rfeducacao/article/view/691>. Acesso em: 17 maio 2019.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e educação inclusiva. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3., 2012, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2012. p. 77-87. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, ano 1, n. 1, p.1-14, ago./dez. 2007. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso

em: 24 maio 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazuma. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Vozes, 1999. p. 7-13.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 470-563, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a08v1133.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TOLEZANI, Mariana. Son-rise uma abordagem inovadora. **Revista Autismo: informação gerando ação**, São Paulo, ano 1, n. 0, p. 8-10, set. 2010.

VALENTE, Nara Luiza. A Lei 12.764/2012: uma análise da proteção jurídica ao autista. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL, 2.; SEMINÁRIO NACIONAL DE TERROTÓRIO E GESTÃO DE POLITICAS SOCIAIS, 3.; CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL, 2., 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/131625.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de observação individual



CENTRO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL

Âmbito escolar:

- Organização da sala de aula;
- Interação social do estudante;
- Postura e proposta didática do corpo docente;
- Propostas pedagógicas para aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autismo;
- Quais as principais dificuldades do estudante em sala de aula;
- Participação nas atividades na classe comum;
- Atividades desenvolvidas na Sala de Atendimento Especializado;

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista I



CENTRO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com professora da classe comum

1. Você já obteve experiência prévia com crianças com TEA?
2. Como está sendo a experiência estudando com TEA?
3. Quantas vezes por semana o estudante frequenta a escola?
4. Quais ações tomadas em seus momentos de crise?
5. Como é a participação do estudante nas aulas? E com os colegas de turma?
6. Quais os desafios enfrentados com esse estudante em sala de aula?
7. É um estudante agressivo?
8. O estudante consegue avançar nos conteúdos ensinados?
9. Como é a forma de avaliar a aprendizagem do estudante?
10. As atividades são adaptadas para o estudante?
11. Qual a forma de avaliar o estudante?
12. Qual a maior dificuldade enfrentada na rotina da inclusão do autista na escola?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista II



CENTRO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com professora do Atendimento Educacional Especializado

1. Quantos estudantes frequentam a sala de recurso multifuncional?
2. Como ocorre o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para o estudante com TEA?
3. Quais são as atividades propostas para o estudante com TEA?
4. Como é avaliado o estudante com TEA em relação a sua aprendizagem e desenvolvimento?
5. Quais são as maiores dificuldades frente AEE do estudante com TEA?
6. Há interação com o professor da classe comum?
7. Como adquire os materiais para ser utilizado na SRM?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista III



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

CENTRO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com a técnica da Secretaria Municipal de Educação

1. Qual o maior desafio da inclusão do estudante com autismo na escola?
2. Qual o papel da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento do estudante?
3. Quais são as capacitações que os professores do Atendimento Educacional Especializado recebem para atender esses estudantes?
4. Quais as maiores dificuldades da inclusão na escola pública da rede municipal?
5. Quais as orientações e recursos disponibilizados pela SEMED?

ANEXOS

ANEXO A – Ofício para autorização da pesquisa



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

Ofício nº74 /2019 – D.C. PEDAGOGIA

São Luis, 17 de Junho de 2019.

À
Ilma. Sra. Maria de Jesus Gaspar Leite
Secretaria Adjunta de Ensino da SEMED

Assunto: Autorização para pesquisa

Senhora Secretária,

Solicitamos a V.Sa autorização para a aluna do Curso de Pedagogia Valéria Silva de Sousa realizar pesquisa na UEB João de Souza Guimarães, com o objetivo de coletar dados para seu trabalho de conclusão de curso, intitulado Avaliação da Aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista no ensino comum, sob orientação da professora Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco.

Atenciosamente,


Ednalva S. Barbosa
Sec. Pedagogia UEM-
Mat: 00005631-00

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de conclusão de curso da graduação. Intitulada “Avaliação da aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autismo no ensino comum”. O presente estudo tem o propósito de realizar uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem do educando, apresentando possíveis alternativas e metodologias para o aprimoramento de sua educação e aprendizagem. A Pesquisa conta com a orientação da Prof^a Ma. Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco.

Venho convidá-lo (a) a participar voluntariamente da Pesquisa. Sua participação nesta pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase dela, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UEMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista e a intervenção com o estudante. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto e com o intuito colaborar com aprendizagem do estudante por meio da tecnologia assistiva, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de sala de aula e na sala de recurso multifuncional da escola U.E. B JSG. Os participantes terão como benefícios orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação e a intervenção dos instrumentos, bem como poderão contribuir com a prática educativa no processo de inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Austimo. Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas e um questionário, registros de fotos e vídeos. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o e-mail do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail vallsousa020@gmail.com ou (98) 984581957. Valéria Silva de Sousa (graduanda em pedagogia) pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

São Luís, / /

Participante da pesquisa

I Identificação

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Data de Resposta à Entrevista: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino: _____

Estado Civil: _____

Formação Acadêmica: _____

Setor em que trabalha: _____ ---

Cargo: _____

Tempo de serviço: _____