

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM CRUZ ALTA
CURSO DE PEDAGOGIA**

BRUNA KATIELLI RODRIGUES FLORENCIO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS
COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO:
estratégias e possibilidades**

**CRUZ ALTA
2021**

BRUNA KATIELLI RODRIGUES FLORENCIO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS
COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO:
estratégias e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Luiza Rech

CRUZ ALTA

2021

Catálogo de Publicação na Fonte

F633a Florencio, Bruna Katielli Rodrigues.
Atendimento educacional especializado para alunos com transtornos globais do desenvolvimento: estratégias e possibilidades / Bruna Katielli Rodrigues Florencio. – Cruz Alta, 2021.
46 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Luiza Rech

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Cruz Alta, 2021.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Inclusão. 3. Transtornos Globais do Desenvolvimento. 4. Formação docente. I. Rech, Tatiana Luiza. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

BRUNA KATIELLI RODRIGUES FLORENCIO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS
COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO:
estratégias e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Aprovado em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Luiza Rech
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

Prof.^a Dr.^a Dioni Maria dos Santos Paz
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

Prof.^a M.^a Helenara Machado de Souza
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

CRUZ ALTA

2021

Dedico à minha mãe, que desde sempre me
apoiou nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a força e a fé que precisei durante muitas etapas.

Aos meus pais, pelo apoio ao longo deste curso, especialmente à minha mãe que mesmo lutando contra uma doença gravíssima, durante esse trabalho me fez acreditar no possível e não desistir sob nenhuma circunstância. Sonhamos juntas durante muitas vezes e, hoje, ao finalizar esse estudo, sinto-a um pouco mais perto de mim. Ao meu pai, Joanes, que mostrou que a força necessária para tudo encontramos dentro de nós mesmos, ele passou por um momento difícil dentro da UTI Covid e conseguiu sair dessa e me dar apoio para tudo quando eu pensei que não teria força para sair dessa sozinha. À minha irmã que, mesmo com tantas diferenças, é um dos meus principais motivos para seguir na luta, buscando cada objetivo que traço. À minha prima e irmã mais velha Lilian, por segurar minha mão e falar que eu podia, que eu conseguiria. E eu consegui!

A todos da minha família materna, que me acolheram, depois dos fatos ocorridos, e me ajudaram tanto na conclusão desse trabalho, especialmente à tia Cleomara e ao tio Nelson que muito me ajudaram, me apoiaram e deram suporte para que eu pudesse chegar até aqui. À minha prima Carolina, que se tornou uma irmã para mim, estando ao meu lado, ouvindo cada palavra que eu tinha para dizer, e por ser parte ativa desse trabalho, assim como a Luize, minha prima emprestada que ajudou principalmente na tradução do resumo para a Língua Inglesa. E à minha dinda Solange, que ajudou com correções e apoio com tudo que me foi necessário, nesse último e doloroso ano.

Ao Eduardo, que conheci durante a graduação e no curto período de tempo em que estamos juntos, sempre me apoiou, e esteve comigo em vários momentos difíceis. O meu sincero agradecimento por tudo que vivemos.

Aos meus professores, pelos saberes compartilhados, e por todos os conselhos e pela ajuda no decorrer desses quatro anos.

À minha orientadora, professora Tatiana, por, primeiramente, ter aceito a realização desta orientação e, em segundo lugar, por nesses meses tão conturbados ter me ajudado a manter a calma e continuar com a pesquisa.

À professora Helenara, que me acompanha desde o Ensino Fundamental, que sempre me apoiou e, nos momentos mais difíceis que tive durante o Curso de Graduação, me aconselhou e me fez voltar ao foco.

À professora Jussara, que foi minha orientadora nos três estágios curriculares e me incentivou na escolha da temática da investigação. Também à professora Maria Clara que nos meus momentos de incertezas, conversou comigo e me ajudou muito a seguir firme depois de tantos atropelos.

À professora Dioni, que me acompanha desde o primeiro semestre e sempre viu em mim um potencial que, muitas vezes, nem eu via. Muito obrigada por sempre aperfeiçoar minha escrita.

Aos meus colegas que sempre me deram apoio, e incentivaram a não desistir quando acreditei que não seria mais possível, em especial à Carol, que já me conhece a mais de vinte anos, Anderson, Amanda e Adrieli que foram os presentes que essa experiência na graduação me deu.

Por fim, agradeço a todos os amigos e familiares que estiveram comigo, seja pessoalmente ou espiritualmente, me dando forças para manter-me firme e não desistir do sonho de concluir o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura. Obrigada!

RESUMO

A temática que se refere aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) tem importância significativa nos debates acadêmicos, pois hoje muitas crianças vêm sendo diagnosticadas com TGD, sendo que em muitos casos, o diagnóstico vem de forma tardia, e muitas vezes as mesmas não desenvolvem suas potencialidades, devido à resistência dos pais ou responsáveis legais em aceitarem ajuda especializada. No sentido de problematizar, e provocar o pensamento, esse estudo intitulado “Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: Estratégias e possibilidades”, fez uso tanto da Pesquisa Bibliográfica como da Pesquisa Documental, de viés qualitativo, tendo por objetivo geral analisar as práticas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular. Também visou estudar mais a fundo o conceito de Transtorno Globais do Desenvolvimento; verificar aspectos históricos e legais que deram origem ao Atendimento Educacional Especializado no Brasil; investigar estudos já realizados a respeito da inserção de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento na rede regular de ensino, a fim de verificar as práticas descritas nos mesmos. Assim, a investigação contemplou o seguinte problema de pesquisa: Quais práticas são propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular? Como documentos, foram analisados o Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade” (2003) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sendo que deles emergiram duas categorias analíticas, são elas: “O Acesso dos alunos com Transtornos Globais do desenvolvimento” e o “O investimento na formação dos professores”. Após as análises concluiu-se que pouco se vê a respeito da temática que envolve os Transtornos Globais do Desenvolvimento nos documentos escolhidos. A partir dos materiais, percebeu-se que é necessário salientar que o Atendimento Educacional Especializado não substitui o trabalho realizado pelo professor em sala de aula, já que se espera que ambos docentes — tanto aquele que trabalha na Sala de Recursos como o professor da Sala Regular — realizem um trabalho articulado, a fim de contribuir para que haja o desenvolvimento integral da criança com TGD. Assim, faz-se fundamental, também na escola, a construção de espaços saudáveis que priorizem aos alunos a interação com o meio, ou seja, com o educador e demais colegas. Outro aspecto a considerar é que fica expresso, em ambos os documentos, que a formação docente é vista como fundamental e necessária para que a inclusão se efetive na escola.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Formação docente.

ABSTRACT

We live in a society that is made up of people with the most varied characteristics, whether physical, intellectual or emotional. By individuals who are characterized, precisely, by being different. Thus, the offer of quality education, through pedagogical practices that contemplate and recognize all these characteristics is one of the greatest challenges of the Contemporary. In order to problematize and provoke thought, this study entitled "Specialized Educational Service for Students with Pervasive Developmental Disorders: Strategies and Possibilities", starts from the understanding that the ESE does not replace the work carried out by the teacher in the classroom. It is expected that both teachers — both the one who works in the Resource Room and the teacher in the Regular Room — carry out articulated work, in order to contribute to the integral development of children with Pervasive Developmental Disorder (PDD). Considering that children who have Pervasive Developmental Disorder, as well as others with a disorder, may have greater difficulty in entering society and having or maintaining social relationships, at times, it is essential, also at school, to construction of healthy spaces that prioritize interaction with the environment, that is, with the educator and colleagues. Thus, the investigation contemplated the following research problem: What practices are proposed by the Ministry of Education (MEC), based on government programs, for the inclusion of students with Global Developmental Disorders in regular schools? The topic is of significant importance, as today many children are being diagnosed with PDD, and in many cases, the diagnosis comes late, and often they do not develop their potential, to the resistance of parents or legal guardians, to accept expert help. Therefore, this undertaking made use of both Bibliographic Research and Documentary Research, with a qualitative bias, with the general objective of analyzing the practices proposed by the Ministry of Education (MEC), from government programs, for the inclusion of students with Global Disorders of Development in regular school. It also presents as specific objectives: To further study the concept of Global Developmental Disorders; verify historical and legal aspects that gave rise to the Specialized Educational Service in Brazil; investigate studies already carried out regarding the inclusion of children with Pervasive Developmental Disorders in the regular school system, in order to verify the practices described in them.

Keywords: Specialized Educational Service. Inclusion. Pervasive Developmental Disorders. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEESP – Secretária de Educação Especial

SciELO – Scientific Electronic Library On-line

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Orientação para os docentes.....	37
Quadro 2 – Formação docente.....	38
Quadro 3 – Sobre Inclusão	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)	15
2.2 INCLUSÃO EDUCACIONAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	19
2.3 AEE PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	21
2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO	25
3 METODOLOGIA.....	30
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	30
3.2 OBJETO/SUJEITO DE ESTUDO.....	31
3.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	31
3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	31
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	32
3.6 RISCOS E BENEFÍCIOS.....	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	33
4.1 SOBRE OS MATERIAIS ANALISADOS	33
4.1.1 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e Política Nacional de Educação Especial	34
4.2 ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS ANÁLITICAS.....	36
5 CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICES.....	45

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que é formada por pessoas com as mais variadas características, sejam elas físicas, intelectuais ou emocionais. Por indivíduos que se caracterizam, justamente, por serem diferentes. Assim, a oferta de educação de qualidade, através de práticas pedagógicas que venham a contemplar e reconhecer todas essas características é um dos maiores desafios da Contemporaneidade.

Desde 1988, quando foi oficializada a Constituição da República Federativa do Brasil, princípios da Educação Inclusiva passaram a ser pensados. Neste Documento, considerado tão importante para o nosso país, encontramos no artigo 208, a seguinte afirmação: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino regular” (BRASIL, 1988). Embora exista este direito assegurado pela legislação, desde a última Constituição, até hoje muitas escolas apresentam dificuldades em incluir alunos com alguns transtornos nas salas de aula convencionais, levando em consideração a estrutura e o currículo que configura o modelo educacional vigente.

De acordo com a Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está assegurado. Isso fica claro no capítulo quinto, destinado à Educação Especial, pois prevê que os alunos, desde a Educação Infantil, tenham acesso ao AEE, enfatizando que para isso, todos devam estar matriculados na rede regular de ensino.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), oficializada em 2008, nos mostra que a Educação Especial foi implementada em caráter complementar e suplementar¹, ou seja, não pode substituir o ensino regular. Assim, os alunos que possuem algum tipo de deficiência devem frequentar a sala de aula convencional, tendo acesso aos conteúdos e atividades realizadas pelo professor da sala regular, além de frequentar

¹ Anteriormente a essa Política, em 2001, acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinaram que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001).

a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em turno inverso, caso a família deseje a matrícula nesse tipo de atendimento².

No sentido de problematizar, e provocar o pensamento, o estudo intitulado “Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: Estratégias e possibilidades”, parte do entendimento de que o AEE não substitui o trabalho realizado pelo professor em sala de aula, já que é esperado que ambos docentes — tanto aquele que trabalha na Sala de Recursos como o professor da Sala Regular — realizem um trabalho articulado, a fim de contribuir para que haja o desenvolvimento integral da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Considerando que as crianças que possuem Transtorno Global do Desenvolvimento, assim como as demais com algum transtorno, podem apresentar maior dificuldade em inserir-se na sociedade e possuir ou manter relações sociais, em alguns momentos, faz-se fundamental, também na escola, a construção de espaços saudáveis que priorizem a interação com o meio, ou seja, com o educador e com os colegas. Assim, a investigação contemplou o seguinte problema de pesquisa: Quais orientações são propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular?

O tema tem uma importância significativa, pois hoje em dia muitas crianças vêm sendo diagnosticadas com TGD, sendo que em muitos casos, o diagnóstico vem de forma tardia, e muitas vezes as mesmas não desenvolvem suas potencialidades, devido à resistência dos pais ou responsáveis legais em aceitarem ajuda especializada.

Nesse sentido, a escolha do tema deu-se a partir do momento em que foi possível entrar em sala de aula, enquanto estagiária, e observar situações com alunos que possuíam laudos que comprovavam o diagnóstico de TEA e, possivelmente, outros transtornos que não foram diagnosticados naquela época. Também, por perceber que muitos professores sentem a necessidade de estudar sobre o assunto

² O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas, em prol da Educação Inclusiva.

apenas ao deparar-se com um caso em sala de aula, sendo que muitos não possuem conhecimentos acerca da temática. Além disso, tem também o lado pessoal que foi levado em consideração, pois muito antes de iniciar a vida acadêmica existiu o contato pessoal com um familiar que possui TGD, mas que a família demorou em aceitar e adaptar-se.

Portanto, esse empreendimento fez uso tanto da Pesquisa Bibliográfica como da Pesquisa Documental, de viés qualitativo, tendo por objetivo geral analisar as práticas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular. Também apresenta como objetivos específicos: Estudar mais a fundo o conceito de Transtorno Globais do Desenvolvimento; verificar aspectos históricos e legais que deram origem ao Atendimento Educacional Especializado no Brasil; investigar estudos já realizados a respeito da inserção de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento na rede regular de ensino, a fim de verificar as práticas descritas nos mesmos.

Para isso, o estudo será dividido em capítulos, sendo o primeiro referente à introdução, que trará os objetivos, o problema que o norteou e a relevância da temática; o segundo capítulo contemplará o referencial teórico usado na elaboração do trabalho, trazendo no mesmo a legislação e o aporte dos autores que realizam pesquisas na área. Na sequência, no terceiro capítulo, será apresentada a metodologia usada na pesquisa, a fim de relatar as etapas e fases da pesquisa e após, virá o quarto capítulo que trará os resultados e discussões. Por fim, o quinto capítulo trará as conclusões, seguido das referências, apêndices e anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo trará aspectos históricos e legais, através de autores que se dedicam a pesquisar a temática escolhida para esse estudo.

2.1 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetados. Os TGD's são, portanto, distúrbios nas interações sociais que costumam manifestar-se até os cinco anos de vida (SILUK, 2014). Uma das principais características são os padrões de comunicação que muitas vezes tornam-se repetitivos.

Conforme nos explica Ana Claudia Pavão Siluk (2014), TGD's é uma categoria diagnóstica que inclui um grupo de outros transtornos caracterizados no DSM-IV. Nas palavras da autora:

Esses transtornos estão incluídos nos TGDs porque todos apresentam sintomas em comum, ou seja, o prejuízo severo e invasivo em diversas habilidades de interação social recíproca, nas habilidades de comunicação e a presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. Essas três características é que caracterizam os TGDs. (SILUK, 2014, p. 279).

Muitas vezes, crianças com TGD podem repetir as falas, ou ainda comunicar-se por meio de gestos ou fazendo uso de jargões. Porém esses transtornos causam variações na atenção e concentração, mudanças de humor sem causas aparentes e, às vezes, até mesmo acessos de agressividade. Muitas vezes uma forma de identificar o TGD em crianças pequenas é através da atenção na hora de brincar, batendo palmas, incentivando as crianças a olhar nos olhos. Estas ações são bons exemplos, pois as crianças com TGD não conseguem prestar atenção de forma prolongada em determinadas situações.

Como sabemos, as crianças apresentam seus interesses de maneira diferenciada e podem fixar sua atenção em uma só atividade, como observar determinados objetos, por exemplo. Ainda segundo Siluk (2014), nessa classificação de Transtornos Globais do Desenvolvimento estão incluídas cinco categorias diagnósticas: Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Rett, Transtorno

Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Logo no início dessa investigação, foi comum encontrar a utilização de termos como “síndromes” e “transtornos” nos artigos e livros estudados. Assim, fez-se necessário ir aos conceitos para melhor compreendê-los. “Síndrome”, segundo Mercadante (2006), é um conjunto de vários sintomas que irão definir uma patologia ou condição. Enquanto que “Transtorno” é uma alteração na saúde, que nem sempre está relacionada à doença, e assim, ainda causar desequilíbrios mentais e/ou psicológicos. Portanto, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, por se tratarem de um conjunto de sintomas e comportamentos, que normalmente aparecem na infância, como o comprometimento ou atraso no desenvolvimento, são sim considerados transtornos e, em alguns casos, síndromes, como é o caso da Síndrome de Asperger.

Em 1953, foi criado o primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM, que já na sua primeira edição trazia uma lista de diagnósticos categorizados, que motivaram a revisão de diversos estudos sobre alguns transtornos. A partir do DSM-III, publicado em 1980, os transtornos receberam um enfoque mais descritivo, com o objetivo de oferecer ferramentas para pesquisadores. Em maio de 2013 foi publicado o último manual, o DSM-V, o qual foi utilizado nesse estudo sendo que o mesmo passou por uma reformulação.

Segundo o DSM-V (2013, p.41):

O DSM-5 também é um instrumento para a coleta e a comunicação precisa de estatísticas de saúde pública sobre as taxas de morbidade e mortalidade dos transtornos mentais. Por fim, os critérios e o texto correspondente servem como livro-texto para estudantes que precisam de uma forma estruturada para compreender e diagnosticar transtornos mentais, bem como para profissionais experientes que encontram transtornos raros pela primeira vez. Felizmente, todos esses usos são compatíveis entre si.

O DSM – V, não apresenta um capítulo todo com referência aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, mas sim um que fala apenas sobre o Transtorno do Espectro Autista, e também sobre a Psicose. Assim, ele é considerado um documento de alta relevância, pois contempla muitas informações importantes que auxiliam tanto na organização dos diagnósticos como para as possíveis práticas a serem seguidas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), começou a ser descrito na década de 1940, por Léo Kanner, um psiquiatra austríaco, que definiu o autismo como um

distúrbio infantil caracterizado por uma inabilidade inata de relacionar-se afetivamente. Mais tarde foi comprovado que, para que o autismo seja diagnosticado, é necessário que haja um desenvolvimento anormal nos três primeiros anos de vida.

Hoje o autismo é caracterizado por prejuízos na interação social, atraso na aquisição da linguagem e comportamentos estereotipados e repetitivos. Segundo Maria Eloisa Famá D'antino (2008, p. 60) “admite-se, atualmente, que o quadro tenha várias etiologias possíveis, graus muito diversos de severidade e causas neurobiológicas presentes desde o nascimento.” É importante salientar que desde bebês, muitas vezes existem sinais, como a falta de contato visual, mais tarde a falta de interação com outras crianças na escola, tampouco interesse em jogos e atividades em grupos, podem também, às vezes, desenvolver tendência a cheirar objetos e movimentar as mãos e o corpo de forma repetida.

Em 1944, Hans Asperger descreveu a síndrome de Asperger, que também é classificada, hoje, como um transtorno invasivo do desenvolvimento. A distinção entre a Síndrome de Asperger e o Autismo ainda não é aceita universalmente, porém existe uma diferença entre as mesmas, a diferença é a de que na Síndrome de Asperger a memória, a linguagem e os aspectos cognitivos não apresentam atraso. Tanto o Autismo como a Síndrome de Asperger são vistos como transtornos de neurodesenvolvimento e, sobre isto, o DSM -V (2013) salienta que:

No diagnóstico do transtorno de espectro autista, as características individuais são registradas por meio de uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associados a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados.

Pode-se dizer que as classificações do DSM se baseiam em descrições de sintomas ou de comportamentos observáveis, sem a consideração de referentes a respeito da convivência, das vivências e do modo pelo qual a criança relaciona-se com o meio. Já a Síndrome de Rett, que foi descrita inicialmente por Andreas Rett em 1966, acomete mais pessoas do sexo feminino. Com o tempo descobriu-se que se trata de um transtorno genético que causa desordens neurológicas. Nas palavras de Siluk (2014, p. 280):

Na maioria dos casos, a menina tende a crescer e se desenvolver de forma aparentemente normal entre os 8 e os 12 meses de idade, depois começa a mudar o padrão do seu desenvolvimento. Há uma parada no desenvolvimento psicomotor, a criança torna-se isolada e deixa de responder e brincar. Isso porque o crescimento craniano, até então normal, passa a desenvolver-se de modo mais lento, gerando uma microcefalia adquirida.

Portanto, na maioria dos casos, depois de diagnosticada, a criança passa a fazer um acompanhamento direto, pois essa síndrome acaba desenvolvendo estereotípias de mãos, irregularidades respiratórias e convulsões. O diagnóstico precoce auxilia muito no desenvolvimento da criança, pois tão breve ela iniciar os atendimentos com profissionais especializados, maior será a quantidade de estímulos na qual terá acesso.

Já em 1908, o educador austríaco, Theodore Heller relatou o primeiro caso do Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), também conhecida como “psicose infantil”. O caso relatado por Heller apresentava uma grave perda das habilidades de interação e comunicação de uma criança que se desenvolveu normalmente até os quatro anos de idade. Já o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação é caracterizado por agrupar crianças com dificuldades de interação, inflexíveis, intolerantes a mudanças e explosões de raiva. A respeito disso,

Assim, muitas vezes, ao discutir a minha impressão sobre determinada criança, quando afirmo que, na minha compreensão, se trata de um transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, a pessoa do outro lado da mesa ou do outro lado da linha diz “aliviada”: “Ah! Que bom! Achei que pudesse ser um quadro de autismo!” Esse é um duplo equívoco: primeiro, porque o diagnóstico nessa área nada mais é do que a organização de um conhecimento, sendo que o comportamento da criança, por si só, já mostra quais são suas limitações, possibilidades e incapacidades (“chamala” ou não de autista não modifica essa condição); e segundo (aqui um desconhecimento do termo) porque dizer que é um transtorno invasivo do desenvolvimento tem o mesmo status, em termos da complexidade do quadro, que o transtorno autista”. (MERCADANTE, 2005 apud KEHL, 2015 p.15).

Dentro dessa classificação, está, portanto, as crianças que não se encaixam dentro dos demais quadros de TGD’s, ou seja, estão em um quadro atípico com algumas particularidades que não confirmam completamente o diagnóstico de TGD. Assim, se faz fundamental que os educadores estudem e reconheçam as diferenças de cada sujeito, pois para que seja possível falarmos em “processos de escolarização inclusivos”, necessitamos de conhecimentos na área, como veremos a seguir.

2.2 INCLUSÃO EDUCACIONAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Por muito tempo, a Educação Especial se organizou de forma a substituir o ensino “normal”. Por volta da década de 1980 se deu início ao princípio de igualdade, que na época ainda não era um paradigma, pois naquele momento não se falava no termo “inclusão”. Do ponto de vista legal, a “inclusão” passou a ser vista desde 1988, com a oficialização da Constituição da República Federativa do Brasil, que já visava incluir alunos com diversos tipos de necessidades especiais, ainda sem usar a nomenclatura “inclusão”, pois na época ainda não se via dessa forma, apenas era direito de todos frequentar a Escola.

Segundo a Constituição Federal (1988), em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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).

Portanto, desde 1988 foi proclamado que todos tinham direito à Educação de forma total, sem distinção. Mas, foi com a chegada da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (LDB), que os alunos passaram a ter direito ao Atendimento Educacional Especializado, como previsto no Art. 58 da LDB (1996):

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

Neste sentido, a sala de AEE deve funcionar de forma integrada com a sala de aula regular, e não de maneira substitutiva, pois o atendimento é normalmente feito de forma individual de acordo com o grau de relevância do transtorno, sendo que esse trabalho está direcionado às crianças já inseridas no ambiente escolar. Vale destacar que é importante deixar claro a diferença entre incluir e integrar, assim como coloca Bueno (2001, p. 54):

A integração tem como pressuposto que o problema reside nas características das crianças com necessidades educativas especiais, sendo que a inserção em escolas comuns só ocorre “sempre que suas condições pessoais permitem”. Já a inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças.

Essa fala deixa claro que se deve considerar as diferenças, sendo que a escola necessita adaptar-se às necessidades das crianças. Para Ana Cláudia Siluk (2014, p. 38), o Atendimento Educacional Especializado é oferecido “[...] de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular”. Assim, também está previsto na LDB (1996) em seu artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais 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 [...] (BRASIL, 1996, p. 19).

O AEE é, portanto, um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para a plena participação do aluno em sala de aula. Ou seja, “é instituído como um serviço que opera na oferta de recursos de acessibilidade que visam a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum” (SILUK, 2014, p. 16). Sendo assim, o professor do AEE e o professor da sala de aula comum devem articular, juntos, atividades que facilitem o pleno desenvolvimento do aluno com TGD.

Neste contexto, o professor do AEE, juntamente com o professor da sala de aula regular, deve proporcionar momentos de interesse e aprendizagem para os seus alunos, através de estratégias e atividades que facilitarão o pleno desenvolvimento da criança com TGD. Assim, a Educação Especial passou a atuar desde a Educação Infantil, tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que diz:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas

necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vista à autonomia e a independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, volta-se à questão de que o AEE necessita da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que é uma sala de aula que se organiza de forma diferente da sala de aula comum, sendo que devem andar juntas para melhorar o desenvolvimento integral do aluno, tanto dentro do campo cognitivo, motor e social. Ambas devem estar organizadas de forma articulada, pois a SRM não substitui a sala de aula convencional, como visto no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Nele, os objetivos do AEE são apresentados como:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 01).

Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado, confirma-se por lei como sendo um apoio, operando como recurso pedagógico de acessibilidade, assegurando condições para a continuidade dos atendimentos ao aluno dentro do ambiente escolar. Sendo assim, é de suma importância que as escolas compreendam as especificidades do trabalho pedagógico com os alunos que possuem Transtornos Globais do Desenvolvimento, lembrando que eles também farão parte da Sala de Recursos Multifuncional, como falaremos em seguida.

2.3 AEE PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), como visto anteriormente é ofertado em turno inverso, em uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), sendo que, geralmente, os alunos são atendidos de forma individual ou em pequenos grupos. Cristina A. M. Batista e Maria Teresa E. Mantoan (2005, p. 26) colocam a importância desse atendimento da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim, tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprendera nas salas de aula das salas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiências possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular.

Tratando-se de Transtornos Globais do Desenvolvimento, a práxis da inclusão parece ser mais desenvolvida nas instituições regulares de ensino, pois, se percebe que apesar das dificuldades que muitos professores encontram, para que possam incluir os alunos, os mesmos conseguem trabalhar com as peculiaridades dos alunos com TGD. Isso, a partir da percepção das muitas potencialidades que cada aluno possui. Dentro disso, é importante afirmar a definição vinda a partir da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009³. Tal documento legal, em seu artigo 4º, explica que:

[...] II – alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, 2009)

Com essa definição fica claro que os alunos com TGD entram dentro do grupo de estudantes que se encaixam nos objetivos do Atendimento Educacional Especializado. No processo escolar, muitas vezes, o professor é levado a olhar para a sala de aula como se seus estudantes fossem “todos iguais”. No entanto, no decorrer do trabalho, depara-se com estudantes que vão se revelando singulares quanto aos problemas apresentados diante dos processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, constata-se a importância do trabalho em conjunto entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular. Neste sentido, Edilene Aparecida Ropoli (2010 p. 26) afirma que “O professor da sala de aula informa e avalia juntamente com o professor do AEE se os serviços e recursos do atendimento estão garantindo participação do aluno nas atividades escolares”. Assim, é de suma importância destacar que a sala do AEE não é uma sala de “reforço pedagógico”, mas um espaço para a promoção da autonomia do aluno, e para que o mesmo tenha atendimento especializado a partir das suas necessidades.

³ Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Ao encontro disso, estudos já realizados nos ajudam a pensar as práticas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas com alunos que possuem TGD. A fim de identificar algumas, busquei nas bases de dados do *Scientific Eletronic Library On-line* (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estudos que tratassem do tema. Utilizando os marcadores “Transtornos Globais do Desenvolvimento” e “inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento”, encontrei estudos interessantes, trazendo três deles para problematizar aqui.

O primeiro, intitulado “Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)”, mostra a temática da permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento. O estudo realizado por Andrea Soares Wuoa, no ano de 2019, trouxe como objetivo geral analisar o estado do conhecimento sobre educação de pessoas com “transtorno do espectro autista”, a partir de teses e dissertações produzidas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil entre os anos de 2008 e 2016. Nele, a autora pesquisou que o autismo é definido sob abordagens distintas, sendo na grande maioria orientada pelas explicações da área da medicina e vinculada a uma noção de déficit e prejuízos psicológicos e sociais. Como conclusões, destacou que, embora o conhecimento sobre o autismo ainda seja de domínio das áreas médicas, a emergência de pesquisas no âmbito da inclusão escolar poderá permitir a construção de outras maneiras de se pensar o processo de escolarização, a fim de que seja possível superar modelos exclusivamente médicos de olhar a diferença (WUOA, 2018).

Juntamente, destaco o estudo “A Inclusão Social e Cultural de Educandos com Deficiências e Transtornos Globais Do Desenvolvimento (TGD) No Ensino Regular”, de autoria de Maria Cristina Trois Dorneles Rau e Pura Lúcia Oliver Martins, realizado na Universidade Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no ano de 2021. A investigação objetivou identificar a percepção dos agentes da escola e estudantes em relação à inclusão social e cultural, considerando a realidade dos estudantes. Como resultados, foi anunciado que:

As concepções adversas se sobrepuseram às favoráveis quanto à inclusão social e cultural dos estudantes, o que interferiu no processo de aprendizagem; a prática pedagógica e o acompanhamento dos educandos tendem a priorizar aspectos específicos do fazer pedagógico, em detrimento de sua dimensão de totalidade. Há evidências sobre a crença de que os

estudantes não aprendem, pois não se dedicam aos estudos ou possuem deficiências e transtornos que os impedem de aprender. Há também desconhecimento, por parte dos professores, sobre o conceito de currículo flexível, adaptação curricular e avaliação, citados pela literatura. Consta-se ainda uma ênfase na aprendizagem centralizada no ensino de conteúdo, o que dificulta a construção de um pensamento crítico, reflexivo e criativo dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. (RAU; MARTINS, 2021. p. 16 - 17).

Por fim, destaco um terceiro estudo, muito interessante, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2018. Os autores Alexandro Braga Vieira, Inês de Oliveira Ramos e Renata Duarte Simões, buscaram analisar as contribuições da pesquisa em seus saberes-fazer, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola visando a tensionar os desafios presentes na relação entre currículo e Educação Especial. Para isso, pesquisaram se realmente os professores não têm formação e conhecimentos para mediar a aprendizagem dos alunos, verificaram sobre o desenvolvimento do sentimento de paralisia docente e sobre a importância de se assumir os professores como mediadores do conhecimento, por exemplo. Também pesquisaram a respeito do currículo, vendo-o como uma prática cultural aberta a novas experiências e, ainda, a escola como um cotidiano que pode ser reinventado pelas ações de seus praticantes. No final da investigação, chegaram à conclusão de que a pesquisa permitiu que os autores refletissem sobre várias situações dentre elas:

Saímos também implicados com o desafio de reconhecer que todo aluno aprende, necessitando, para tanto, conviver em um contexto de ensino-aprendizagem que constitua sua relação com o conhecimento. Essas reflexões ajudam-nos a pensar em várias problematizações para sairmos de estágios de paralisia docente, principalmente quando nos deparamos com a escolarização de estudantes com algum tipo de deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Uma estratégia que se desenha para a superação desse quadro vem sendo a busca por conhecimentos que dialoguem com as trajetórias dos alunos, permitindo ao professor lançar novos olhares sobre os currículos escolares para refletir se os mesmos precisam ser adaptados, flexibilizados, adequados ou, caso contrário, constituídos e praticados de forma a levar o estudante a criar uma relação com o conhecimento para conhecer a si, os outros e a sociedade da qual faz parte. (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p.15).

Estudos como estes são válidos e imprescindíveis, pois contribuem para que as práticas pedagógicas realizadas nas escolas possam ser pensadas a partir de pesquisas científicas. Também, são ótimas ferramentas para serem trabalhadas nas reuniões pedagógicas que visam à formação de professores, pois a formação docente

é condição essencial para que o processo de inclusão ocorra com qualidade na escola.

2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

Atualmente, é crescente a demanda por informações e conhecimentos acerca da inclusão escolar de alunos com Transtornos ou Deficiências nas escolas regulares. Porém, é sabido que muitos professores já formados só estudam, de maneira mais aprofundada, o assunto quando se deparam com um aluno que apresenta suspeita e/ou algum diagnóstico.

Dados do último Censo Escolar (2019)⁴, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicou aumento de 33,2% no número de matrículas de estudantes que se enquadram no público-alvo das políticas de inclusão. O percentual de matrículas em classes “comuns”, na escola regular passou de 87,1% para 92,1%, demonstrando crescimento ativo no ingresso de alunos.

Com relação ao número de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, o Censo aponta que:

M11. O número de matrículas da educação especial³ chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015.

M12. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019. (INEP, 2019, p. 9).

Esse número diz respeito a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e também alunos com altas habilidades dentro da Educação Básica. Vale ressaltar que, pela legislação vigente, o Plano Nacional de Educação (PNE), deixa claro que, no Brasil, devem ser incluídos todos os estudantes de 4 a 17 anos na escola. Segundo o Documento,

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade

⁴ O último Censo escolar analisou o período referente aos anos de 2014 a 2018.

moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (BRASIL, 2000, p. 8).

Assim, confirma-se que, desde a organização do PNE é previsto a inclusão de estudantes, através de um projeto pedagógico adequado a todas as necessidades dos educandos. Para que isso ocorra, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, de 1996, ao falar sobre os Profissionais da Educação, traz em seu artigo 61, que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, p.17).

Este Documento legal, de acordo com Susana Couto Pimentel (2012), exige que os sistemas de ensino assegurem professores capacitados, a fim de garantir a qualidade da educação que será oferecida em todo o território nacional. Nas palavras da autora,

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. (PIMENTEL, 2012, p. 140).

Já no início dos anos 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foram instituídas por meio da Resolução do NNE/CEB nº 02/2001, ressaltando a formação de professores na Educação Especial, modalidade de Ensino que, atualmente, perpassa desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ao mesmo tempo, as Diretrizes reforçaram a necessidade de existir capacitação adequada, tanto dos professores do ensino regular, como dos docentes do atendimento especializado. Como constam nas Diretrizes:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educativas especiais, nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores de diferentes etapas da educação básica, inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25 - 26).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, teve como objetivo, enquanto documento orientador,

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

Dessa forma, cabe às redes e instituições promover cursos de formação para que haja a capacitação do profissional para atuar na Educação Especial de forma articulada à sala de aula convencional, sendo essa formação continuada dentro das áreas de gestão com objetivo de promover parceria com as demais áreas, assim:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Mais recentemente, a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, assegurou em seus artigos 27 e 28:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

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 (...). (BRASIL, 2015, p. 9-11).

Ao pensar a formação docente, partindo da necessidade de refletir-se sobre os cursos de licenciatura, sabemos que no Brasil, até o momento, apenas é exigido o componente curricular que se refere à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. De acordo com o Decreto, Capítulo II, artigo 3º:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1).

É reconhecida a importância da oferta da Libras nos cursos de licenciaturas, porém isso não é suficiente, já que não contempla as demais temáticas que necessitam ser problematizadas dentro e fora da escola. Portanto, a formação docente para a Educação Inclusiva é cada vez mais necessária e urgente, pois os alunos não poderão esperar que cada docente se “prepare”, por exemplo. Sobre isso, Lúcia de Araújo Ramos Martins (2012) nos alerta que a maioria das instituições não possuem organização para trazerem as temáticas necessárias, acerca da Educação Inclusiva, nos cursos de licenciaturas, embora exista indicativos de recomendação a

partir das legislações vigentes, bem como dos apontamentos do Conselho Nacional de Educação.

Assim, são poucas as ações consistentes que percebem-se dentro das escolas com relação à formação para as práticas inclusivas. Um exemplo que pode ser citado é o “Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, instituído em 2003, pelo Ministério da Educação. Tal Programa se destacou, pois através dele muitas ações formativas foram realizadas no âmbito nacional. A partir da sua relevância, esse estudo irá analisá-lo, como material de pesquisa, a fim de perceber como ele contribuiu para a inclusão dos alunos com TGD, em nosso país.

3 METODOLOGIA

No presente capítulo será apresentada a metodologia adotada para a realização dessa investigação.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Considerando que o objetivo geral do projeto é “analisar as práticas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular”, optou-se pela realização tanto de uma Pesquisa do tipo Bibliográfica, como da Pesquisa Documental, ambas de viés qualitativo. Isso é importante, pois os dados não foram priorizados com relação à quantidade, mas levaram em consideração a qualidade dos achados.

A respeito da Pesquisa Bibliográfica, é importante afirmar que foram usados materiais de cunho analítico, ou seja, materiais científicos, já que tal tipo de pesquisa é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Já na Pesquisa Documental, segundo Antônio Carlos Gil (2008, p. 51), esse tipo de investigação,

[...] baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim como a maioria das tipologias, a pesquisa documental pode integrar o rol de pesquisas utilizadas em um mesmo estudo ou se caracterizar como o único delineamento utilizado para tal.

Assim, foram escolhidos estes dois tipos de pesquisa, a fim de sustentar metodologicamente o estudo, pois ao mesmo tempo em que serão valorizados os estudos já realizados na área e autores que se dedicam a escrever sobre a temática, será analisado um Programa de Educação Inclusiva, instituído pelo Ministério da

Educação, no ano de 2003 e, ainda, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008.

3.2 OBJETO/SUJEITO DO ESTUDO

Foi considerado como objeto de pesquisa os materiais oficiais disponibilizados pelo Governo Federal e, também, programas do Ministério da Educação. Pois em decorrência da pandemia da COVID-19 os estudos de caso e, também, entrevistas com profissionais da Educação foram cancelados para que houvesse os devidos cuidados necessários.

3.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu a partir da elaboração de uma “ficha analítica”⁵ que buscou trazer destaques acerca dos materiais analisados, ou seja, do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, instituído em 2006, mas pensado desde 2003, pelo Ministério da Educação e, ainda, da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Após o procedimento de análise do Programa, foram sendo colocadas no quadro as informações consideradas relevantes e/ou que tinham recorrência no decorrer do texto.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados neste estudo foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que se realizou uma Pesquisa Documental. Segundo Godoy (1995, p.21), “[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada [...]”, já que ela permite um leque de oportunidades de trabalhos e enfoques, a partir do uso da criatividade, por exemplo.

⁵ O modelo correspondente à “Ficha analítica” está no Apêndice A.

A análise dos dados se deu a partir da leitura e organização de uma ficha analítica (Apêndice A). Após isso foram coletados excertos, do material de análise, que foram catalogados dentro da ficha.

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O Estudo não necessitou da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, pois não fez uso da investigação direta, com seres humanos.

3.6 RISCOS E BENEFÍCIOS

Considerou-se que o desenvolvimento do estudo aqui apresentado apresentou riscos mínimos, e diante destes alguns cuidados referentes ao uso de fontes que foram adotadas, optando-se por fontes confiáveis e idôneas, tais como: revistas eletrônicas, e materiais oficiais disponibilizados pelo Governo.

Como benefícios, considerou-se que esta pesquisa, irá contribuir à discussão e reflexão a respeito de um assunto ainda com muita necessidade de aprofundamento, no cenário educacional e social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa parte do estudo serão apresentados os resultados da pesquisa, articulando-os com a literatura da área.

4.1 SOBRE OS MATERIAIS ANALISADOS

Os materiais escolhidos para a pesquisa, ou seja, que foram analisados para a organização desse estudo são: o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e a Política Nacional de Educação Especial. Justifico a escolha dos mesmos, pois ambos apresentam a inclusão de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento, embora de forma tímida.

O *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* foi o primeiro programa nacional a falar sobre a inclusão de pessoas com TGD, antes disso as leis apenas falavam em atender pessoas com deficiência, já o Programa tem por objetivo:

A formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. (BRASIL, 2005. p. 8).

Portanto, o Programa visava incluir e não integrar os alunos dentro da escola, preparando os gestores e professores com cursos e momentos de formação coletiva. Esse mesmo Programa foi o último, a nível nacional que se tem notícias, a ser colocado em prática para que houvesse a inclusão de alunos com TGD. E foi um Programa que demorou um tempo para entrar em vigor, pois começou a ser formulado em 2003, e as reuniões com os gestores dos municípios pelo começaram em meados de 2005, para oficialmente ser publicado em 2006.

Já a escolha pela análise da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* se deu por ser a Política vigente no momento, havendo alguns decretos que foram anexados a ela, que trouxeram mudanças significativas às políticas educacionais. Essa Política busca acompanhar os avanços da educação para que seja uma educação de qualidade para todos.

4.1.1 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e Política Nacional de Educação Especial

O *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* visa promover a formação continuada de professores e gestores das redes estaduais de ensino, desde que sejam capazes de oferecer a Educação Especial dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o objetivo é o de que “[...] as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2006). Dentro da proposta da escola, os professores da rede regular, devem participar de cursos de capacitação para promover a inclusão escolar, como já é proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu capítulo V, artigo 59, quando anuncia que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais 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, p. 21).

Portanto, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação já previa desde 1996, a implementação de cursos de capacitação para professores da rede pública, mas foi em 2003 com a configuração do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* que de fato iniciaram-se os cursos mais específicos. Segundo dados encontrados no *site* do Ministério da Educação (MEC), até o ano de 2007 a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios.

Dando sequência a temática do programa, em 2008 foi lançado o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que afirma em seu artigo 3º que para atender aos objetivos do AEE, o Ministério da Educação assegurará:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

[...]

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008a).

Sendo assim, é assegurado por lei que o aluno diagnosticado com TGD, deve sim participar da sala de AEE, tendo um professor capacitado para atendê-lo, mas essa sala não será a única responsável pela aprendizagem do aluno, pois o ambiente do AEE apenas terá como objetivo auxiliar, de forma a acompanhar a sala de aula convencional.

O Programa foi escolhido, por ser o primeiro a falar sobre a temática abordada no trabalho, a nível nacional, a mesma ainda é nova e vem passando por vários estudos, e articulações de leis e projetos para iniciar um trabalho com os alunos com o diagnóstico. Ainda segundo a LDB:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996, p. 20).

Ao encontro do excerto acima, fica claro que é previsto em Lei a existência da sala de Atendimento Educacional Especializado em nosso país. Dessa forma, o Programa Educação Inclusiva teve por objetivo:

II - DOS OBJETIVOS

- a) Geral - Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros.
- b) Específicos - Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva. - Formar

gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2005. p. 9).

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, foi formulada depois de perceberem a dificuldade em incluir alunos no sistema educacional com equidade total. Ela tem por objetivo “acompanhar os avanços do conhecimento, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008) e tem como princípios “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino” (BRASIL, 2008).

Hoje a PNEEPEI é a Política nacional vigente que orienta sobre a inclusão de alunos dentro da sala de aula regular, e não só a interação. Vários decretos já foram formulados, e anexados a ela, mas ainda é ela que norteia a Educação Inclusiva nacional. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a inclusão escolar deve ser feita a partir da Educação Infantil, pois é na Educação Infantil que as crianças criam as bases necessárias para o desenvolvimento interpessoal.

4.2 ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS ANÁLITICAS

Essa etapa que trará as análises dos resultados, iniciou após o investimento na leitura dos materiais e, posteriormente, construção dos exercícios analíticos. Através das fichas que foram criadas, foi possível ter uma visão maior do conjunto de excertos retirados dos documentos analisados, ou seja, do Programa Educação Inclusiva e da Política Nacional de Educação Especial.

Por meio da leitura destes excertos, foram visualizadas recorrências que me levaram a perceber a necessidade de desenvolver a presente análise, tendo como foco duas categorias analíticas: o Acesso dos Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola regular e a Formação dos professores para atuarem em sala de aula com os alunos com TGD.

A primeira categoria analítica, intitulada “O Acesso dos alunos com Transtornos Globais do desenvolvimento” se mostrou interessante, pois na leitura dos materiais

foram localizados alguns trechos que mostraram que o conceito de inclusão está visível nos Documentos. Mas, apenas, esporadicamente aparecia algo referente aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou seja, existe sim a necessidade de investimento na inclusão, porém nem sempre visando os casos específicos de TGD, como vemos abaixo no seguinte quadro:

Quadro 1 – Orientação para os docentes

“Autismo: Transtorno do desenvolvimento caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação e interação, bem como padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

Deficiência múltipla: é a associação de duas ou mais deficiências primárias, com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.” (BRASIL, 2006)

“A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.” (BRASIL, 2008)

“A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.” (BRASIL, 2008)

Fonte: Autora (2021).

Partindo do ponto em que se deu essa pesquisa, pude constatar que por mais que o Programa analisado seja sobre Educação Inclusiva e vise a busca pela diversidade, o tema Transtornos Globais do Desenvolvimento, aparece pouquíssimas vezes, e quando aparece trata-se apenas sobre o Autismo, pois é o Transtorno mais diagnosticado atualmente. Já na PNEEPEI fala-se no grande grupo dos alunos com TGD, e eles classificam os mesmos como sendo pessoas com “alterações qualitativas das interações sociais” (BRASIL, 2008) classificando assim, apenas os alunos com Autismo, e Psicose Infantil.

Dessa forma, é criado um estereotipo de quem são os alunos que fazem parte do grupo de pessoas com TGD, que na verdade não condiz com o que vemos na literatura, e demais pesquisas. Logo, podemos afirmar que, quando o Governo fala

em inclusão, geralmente cita as práticas inclusivas com as pessoas com deficiências, sendo muito raro citarem a inclusão de alunos com TGD em salas de AEE.

Esse é um dos motivos de os professores, muitas vezes, sentirem-se incapazes quando tem um aluno incluído na sala regular, já que, muitas vezes, acabam não articulando um planejamento juntamente com a Sala de Recursos. É comum encontrar professores das salas de aula comum, sem conhecimentos do funcionamento da SRM, por exemplo.

Dentro disso, podemos usar como gancho “O investimento na formação dos professores”, que se tornou a segunda categoria analítica. Isso porque, em ambos os materiais analisados, fala-se sobre a formação docente englobando a necessidade de capacitação para todas as especificidades dos alunos. Isso porque, atualmente, muitos professores já formados procuram por cursos para aprender a lidar com atividades que sejam inclusivas, visto que as redes de ensino que englobam municípios e estados oportunizam poucos cursos gratuitos dentro da área. Como vemos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Formação docente

“A formação dos gestores e educadores dos municípios-pólo, que integram o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, se realiza a partir dos Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores e da sua disseminação nos municípios-pólo e nas respectivas áreas de abrangência. Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão destinados aos professores que atuam nas classes comuns do ensino regular, educadores que atuam no apoio educacional especializado, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação.” (BRASIL, 2006)

“Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.” (BRASIL, 2008)

Fonte: Autora (2021)

Os autores José Belizário Filho e Rosane Lowenthal no artigo “A inclusão Escolar e os Transtornos do Espectro do Autismo”, publicado no livro intitulado “Autismo Educação e Transdisciplinaridade”, afirmam que:

Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica em 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 seja garantida a todos. (FILHO; LOWENTHAL, 2013, p.136).

É extremamente necessário que haja a garantia da educação e permanência do aluno com TGD na escola regular, e para que isso ocorra o ambiente deve ser “[...] planejado para que o aluno se sinta o mais à vontade possível. A inclusão escolar pede que novos contextos escolares sejam criados para que todas as crianças, independente da condição, possam participar da escola” (BELIZÁRIO FILHO e LOWENTHAL, 2013. p.138). É claro que, para que o professor atue ajudando os educandos com TGD e, também, compreenda-os em sua totalidade, é preciso que sua formação inicial esteja voltada para essas necessidades, visando a construção de novos conhecimentos acerca da área da Educação Inclusiva, articulando a teoria com a prática. Assim, o professor precisa ser capaz de,

[...] analisar os domínios dos conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem [...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prover formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO, 2006, p. 58).

Dessa forma, é comprovado que as atividades que serão passadas para a turma devem ser adaptadas para os alunos com TGD, pelo professor ou pelo professor do AEE, pois ambas as salas devem estar articuladas, ou seja, uma complementando a outra. A Sala de Recursos não deve ser vista como uma sala de reforço ou uma sala qualquer, mas sim como um espaço complementar, que objetivo à inclusão com autonomia e qualidade. Para isso, o MEC precisou investir em SRM, ofertando além dos equipamentos e mobiliários, formação docente que capacitasse os profissionais para o AEE, como destaca-se no quadro abaixo:

Quadro 3 – Sobre a necessidade da inclusão

“Numa ação compartilhada, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibilizará, para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de

inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino.” (BRASIL,2006. p. 9).

“A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.” (BRASIL, 2008. p.16)

Fonte: Autora (2021).

A educação é assegurada por lei como sendo um direito de todos, desde a Constituição de 1988, sendo assim, todas as pessoas, independente de suas condições tem o direito de frequentar a escola. E cabe à escola adaptar-se para receber os alunos com todos os diferentes aspectos. Neste sentido se deu a implementação das salas SRM, conforme o Programa previu, juntamente com a formação dos professores para que houvesse práticas inclusivas.

Ambos os documentos analisados trazem práticas inclusivas e orientações acerca do tema, porém pouquíssimas informações sobre alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Isso comprova o quanto ainda há falta de produções acerca da área, bem como existe a falta de investimentos nas escolas e na formação docente, fazendo com que muitos desses alunos sejam “invisíveis” no ambiente escolar.

5 CONCLUSÃO

Sabemos que a oferta de educação de qualidade, através de práticas pedagógicas que venham a contemplar e reconhecer todas essas características é um dos maiores desafios da Contemporaneidade. Neste sentido, o estudo intitulado “Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: estratégias e possibilidades”, buscou responder a seguinte questão “Quais orientações são propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular?”. A partir das buscas foi localizado um programa, intitulado “Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade” (2003) e, a fim de estabelecer maiores possibilidades de relações, escolhi analisar, também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Ao escolher o tema já era imaginado que seria uma pesquisa difícil e que iria demandar muitas buscas, devido o escasso número de materiais disponíveis sobre o assunto. Mesmo assim, optou-se por fazer uso tanto da Pesquisa Bibliográfica como da Pesquisa Documental. Ao iniciar a investigação foram surgindo objetivos que foram alcançados timidamente, justamente por se tratar de uma temática ainda pouco retratada pelo Ministério da Educação (MEC). O estudo objetivou estudar mais a fundo o conceito de Transtorno Globais do Desenvolvimento; verificar aspectos históricos e legais que deram origem ao Atendimento Educacional Especializado no Brasil; investigar estudos já realizados a respeito da inserção de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento na rede regular de ensino, a fim de verificar as práticas descritas nos mesmos. Todos objetivos foram de certa forma alcançados, porém poderão ser mais bem descritos em estudos futuros, que irão decorrer desta primeira pesquisa.

Após várias leituras e análises nos materiais escolhidos, verificou-se que os estudos sobre a temática são poucos, pois ainda é um tema que se mostra recente para muitos setores da sociedade. Porém, sabemos que pessoas com TGD sempre existiram, mesmo quando não eram nomeadas desta forma, por exemplo. Mas, é perceptível que faltam estudos e informações sobre a temática, o que prejudica o processo de inclusão tanto na escola regular como na sociedade em geral.

Sabe-se que, pela legislação vigente, no âmbito escolar a inclusão é feita na sala de aula comum, estando articulada e diretamente ligada ao serviço de AEE, que

tem por objetivo, não substituir a sala comum, mas sim identificar as dificuldades e elaborar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras que podem existir, garantindo, portanto, a inclusão, priorizando a autonomia dos alunos.

Com isso foi concluído que o MEC investe, desde 2003, de maneira superficial na inclusão de alunos com TGD, o que foi visto na análise do referido Programa, bem como contempla a temática, de forma tímida, em políticas em prol da inclusão dos alunos público-alvo, os quais, atualmente, ocupam uma parte significativa do corpo discente das escolas. Ressalta-se, mais uma vez, que na Políticas e no Programa que serviu de material analítico, ficou claro que o Ministério da Educação não aprofunda, especificamente, dados sobre práticas inclusivas com os alunos com TGD, já que poucas vezes aparecem indicações sobre a inclusão dos mesmos em salas especializadas para o AEE, como nas salas regulares.

Durante a pesquisa, nas leituras de artigos e livros, notou-se a dificuldade que muitos professores encontram em articular suas aulas juntamente com a sala de AEE, pois em sua formação inicial tiveram poucos conhecimentos sobre o assunto. Também, foi possível perceber que, hoje em dia, quando falamos em inclusão, boa parte dos escritos nos trazem a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, pouco se fala em inclusão de crianças com algum transtorno. Por isso é um grande desafio para a comunidade escolar, principalmente para os professores que são os responsáveis por toda a parte pedagógica.

Por fim, espera-se poder continuar os estudos acerca da temática, procurando estabelecer relações com docentes e equipes diretivas de escolas, com o intuito de realizar imersões *in loco*, a partir do próximo ano. É fundamental que estudantes dos cursos de licenciaturas conheçam e estudem com maior aprofundamento a temática que envolve os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, pois isso fará toda a diferença para a prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria Teresa E. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL.. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008a. **O Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2008. Disponível em: < <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Decreto-do-AEE.pdf>>

BRASIL. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf >

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Câmara de Deputados, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE)**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimentos, São Paulo, 2001.

D'ANTINO, M.E.F. **Interdisciplinaridade e transtornos globais do desenvolvimento: uma perspectiva de análise. Caderno de Pós-Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento.** São Paulo, SP, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MERCADANTE, Marcos T; VAN DER GAAG, Rutger J; SCHWARTZMAN, Jose S. **Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação.** Revista Brasileira de Psiquiatria (Online). 2006, volume 28. Acessado em: 11 mai. 2021.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. MISQUIATTI; Andrea Regina Nunes (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**– São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PRIETO, R. G; MANTOAN, M. T. E. **Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.** São Paulo: Summus, 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, RS. 1989.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP/UFC,2010.

SCHMIDT, Carlo (Org). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a prática pedagógica.** Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

APÊNDICES**APÊNDICE A - Ficha analítica**

MATERIAL ANALISADO ANO DE PUBLICAÇÃO	
SUBDIVISÕES	
1º INFORMAÇÕES GERAIS	
2º ÂMBITO DE REFERÊNCIA DO DOCUMENTO	
3º PÚBLICO-ALVO	
4º TRECHOS QUE FALAM SOBRE TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (TGD)	
5º TRECHOS QUE FALAM SOBRE INCLUSÃO	
6º TRECHOS QUE FALAM SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	

