

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GLÁUCIA TOMAZ MARQUES PEREIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

Anápolis

2019

GLÁUCIA TOMAZ MARQUES PEREIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Sublinha de pesquisa: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito

Anápolis

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PEREIRA, Gláucia Tomaz Marques

P436i Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o transtorno do espectro autista: caminhos possíveis. / Gláucia Tomaz Marques Pereira -- Anápolis: IFG, 2019.
256 p. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

1. Educação integral. 2. Autismo. 3. Inclusão escolar. I. BRITO, Wanderley Azevedo de orien.. II. Título.

CDD 371.94

GLÁUCIA TOMAZ MARQUES PEREIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Esta Dissertação foi defendida e aprovada, em 27 de agosto de 2019, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito (Orientador/IFG/ProfEPT)

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro – PUC-GOIÁS

Profa. Dra. Ana Beatriz Machado de Freitas – IFG

Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo – IFG/ProfEPT

Anápolis
2019

À Deus, aos meus pais, família e amigos,
pois são meu sustento, descanso e porto
seguro na jornada da vida.

Aos meus anjos azuis, àqueles
responsáveis por todo esse movimento.

Às famílias, aos profissionais e aos
serviços de atenção à saúde e educação
dos autistas, pois, são eles, a força para
mudança e para inclusão de fato.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, meu senhor, minha vida, minha eternidade, meu tudo.

Aos meus pais que sempre me incentivaram e me deram forças para continuar.

Às minhas irmãs, que também são amigas e companheiras de vida: sou muito mais feliz por vocês existirem.

Às minhas sobrinhas, minhas princesas, meus amores, minha alegria.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito, que estendeu a mão em tempos difíceis, que me deu a direção necessária para conseguir chegar até o fim da jornada. Gratidão!

Às professoras Dra. Ana Beatriz Machado de Freitas, Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo e Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro pelas fundamentais contribuições na construção desta dissertação.

Às minhas irmãs de alma Claudinha, Kênia e Pauly e aos meus amigos Artur Vandré e Paulo: os últimos dois anos não seriam os mesmos sem a existência de vocês. Em todo o processo, vocês foram colo, escuta, apoio, direção, amparo, abrigo, chão, terra, raiz.

Ao meu querido amigo, companheiro e eterno 'presidente' Wallace, não tenho palavras suficientes para te agradecer. Os livros, os trabalhos, a prontidão: você é incrível.

À querida Karla Mota, parceria e presente inesperado, gratidão por tudo.

Aos autistas que entraram na minha vida em 2013, modificaram paradigmas, nortearam meus estudos, desestruturaram e renovaram conceitos para que eu pudesse exercer melhor a minha profissão. Àqueles que são como canções: imprevisíveis e encantadores. Amo a música que emerge em vocês.

Aos colegas, professores, coordenação e secretaria do curso do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFG – Campus Anápolis, essa jornada seria impossível sem a atuação de cada um.

À Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anápolis, uma instituição inovadora e diferenciada, que sempre acreditou na formação do trabalhador, possibilitando emersão no conhecimento, aprendizagem e capacitação profissional.

Aos participantes da pesquisa que foram atores importantes para conclusão desse estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG – pelo incentivo financeiro.

Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e de enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente: **ser diferente é normal!**

Todo mundo tem seu jeito singular
De crescer, aparecer e se manifestar
Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais
E daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em seu sorriso, sua fé e no seu visual
Se curte tatuagens ou pinturas naturais
E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente: **ser diferente é normal!**

Ser Diferente é Normal

(Vinícius Castro)

RESUMO

Este estudo sobre educação de autistas, inclusão escolar e formação integral foi realizado no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. O referencial teórico tem como fonte os estudos de Ciavatta (2005), Frigotto (2007), Machado (2009, 2011), Moura (2007, 2008), Ramos (2008), Saviani (2007, 2009) sobre a perspectiva de educação integral; e, American Psychiatric Association (2014), Baptista e Bosa (2002), Brasil (2012, 2015), Chiote (2013), Sasaki (1997, 2002, 2003, 2004, 2009), Silva (2012), Schmidt (2013, 2017), entre outras contribuições sobre inclusão e o Transtorno do Espectro Autista. Um estudo bibliográfico em três diferentes bases de dados – Biblioteca Virtual de Saúde, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – também norteou o escopo da pesquisa, contribuindo para delinear a problemática central do estudo: é possível constituir caminhos para uma formação integral e uma educação inclusiva para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista? O recorte temporal para o estudo bibliográfico são as publicações realizadas sobre autismo e educação nos últimos seis anos pós promulgação da Lei nº 12.764 de 27, Lei Berenice Piana, de dezembro de 2012, pois a concretização dessa lei marca historicamente conquistas de direitos adquiridos para os autistas. A metodologia consiste em uma pesquisa exploratória documental com abordagem qualitativa. O estudo de campo se deu através da coleta de dados e análise documental nos registros oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-Goiás sobre autistas matriculados no ensino infantil e fundamental I. Os docentes, professores de apoio, professores do Atendimento Educacional Especializado e cuidadores responderam questões sobre as áreas de formação específica, inclusão, currículo e educação integral, isto é, verificar se os professores se sentem preparados para receber estudantes com Transtorno do Espectro Autista e se o currículo atende às questões relacionadas à inclusão e educação integral. Os resultados da pesquisa evidenciam limites e contradições quanto o entendimento e a inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista. O estudo revelou que os profissionais da educação não se sentem totalmente preparados para o acompanhamento de estudantes com autismo na sala de aula. Portanto, a pesquisa, apontou a necessidade de um tripé em que família, escola e profissionais de saúde devem estar interligados para a inclusão educacional do autista. Evidencia-se a importância de uma formação específica dos profissionais da educação para minimizar as barreiras ambientais, barreiras atitudinais e instaurar ações que promovam a mediação pedagógica inclusiva para o autista na escola. A pesquisa aponta para a necessidade de ampliar ações sociais, educacionais e de saúde, além de implementar políticas públicas para a formação cultural e educacional do autismo na sociedade. Considerou-se que a transformação da escola nas bases fundamentais e curriculares é o caminho possível para o mundo do trabalho e emancipação da pessoa com deficiência. Como conclusão, foi construído um produto educacional no formato de material textual sendo um e-book denominado Incluir Autismo, vinculado às redes sociais *Facebook* e *Instagram*, com intuito de contribuir para o acompanhamento educacional de autistas na rede de ensino da cidade de Anápolis-Goiás.

Palavras-Chave: Autismo, Inclusão Escolar, Educação Integral.

ABSTRACT

This study about autistic education, school inclusion and full training was conducted in the Master's Program in Professional and Technological Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás. The theoretical framework has as source the studies by Ciavatta (2005), Frigotto (2007), Machado (2009, 2011), Moura (2007, 2008), Ramos (2008), Saviani (2007, 2009) on the perspective of integral education; and American Psychiatric Association (2014), Baptista and Bosa (2002), Brazil (2012, 2015), Chiote (2013), Sasaki (1997, 2002, 2003, 2004, 2009), Silva (2012), Schmidt (2013, 2017), among other contributions on inclusion and Autistic Spectrum Disorder. A bibliographic study of three different databases - Virtual Health Library, National Graduate Association and Research in Education and Higher Education Personnel Improvement Coordination - also guided the scope of the research, contributing to delineate the central problem of the study. : Is it possible to provide pathways for comprehensive training and inclusive education for people with Autistic Spectrum Disorder? The time frame for the bibliographic study is the publications made on autism and education in the last six years after the promulgation of the Brazilian Law No. 12.764 from December 27th, 2012, Berenice Piana Law, as the implementation of this law historically marks achievements and acquired rights by autistic people. The methodology consists on an exploratory documentary research through a qualitative approach. The field study was done through data collection and documentary analysis in the official records of the Anápolis-Goiás Municipal Secretariat of Education on autistic children enrolled in kindergarden and elementary school I. Teachers, auxiliary teachers, teachers of Specialized Educational Services and caregivers answered questions about the areas of specific education, inclusion, curriculum and comprehensive education, integrated education, to verify whether teachers feel prepared to receive students with Autistic Spectrum Disorder and whether the curriculum addresses inclusion and integral education issues or not. The research results show limits and contradictions regarding the understanding and inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder. The study revealed that education professionals do not feel fully prepared to accompany students with autism in the classroom. Therefore, the research pointed to the need to interconnect family, school and health professionals for the autistic educational inclusion. It highlights the importance of a specific training of education professionals to minimize environmental barriers, attitudinal barriers and institute actions that promote inclusive pedagogical mediation for the autistic in school. The research points to the need to expand social, educational and health policies, in addition to implementing public ones for the cultural and educational formation of autism in society. It was reached the conclusion that the transformation of the school in the fundamental and curricular bases is the possible way to the insertion in the job market and the emancipation of the disabled person. As a result of the research, an educational product was constructed in the format of text material, called Include Autism Hornbook, linked to the social networks Facebook and Instagram, in order to contribute to the educational monitoring of autistic children in the school network of the city of Anápolis-Goiás.

Key Words: Autism, School Inclusion, Integral Education.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Formação Integrada e caminhos para inclusão e formação integral	52
Quadro 2	Níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica	68
Quadro 3	Conceito atribuído ao projeto pedagógico quanto à inserção do TEA no mercado de trabalho	108
Quadro 4	Conceito atribuído ao projeto pedagógico quanto à inserção do TEA no mundo do trabalho	108
Quadro 5	Esquema inicial para criação do produto educacional	116
Quadro 6	Distribuição do conteúdo do produto educacional	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Símbolo do autismo – fita quebra-cabeça	56
Figura 2	Autismo e Iceberg	60
Figura 3	Comorbidades no Autismo	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Artigos encontrados por descritores

20

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultados sobre publicações nos últimos 5 anos	21
Gráfico 2	Unidades Escolares do Município de Anápolis	75
Gráfico 3	Ocorrência do TEA considerando a incidência biológica.	76
Gráfico 4	Quantidade de alunos com TEA em cada ano escolar	76
Gráfico 5	Perfil do TEA – comorbidades e outras deficiências	79
Gráfico 6	TEA e comorbidades	80
Gráfico 7	Formação na Graduação dos Participantes do estudo	85
Gráfico 8	Formação na pós-graduação dos Participantes do estudo	85
Gráfico 9	Busca de informações para o acompanhamento do TEA na escola	89
Gráfico 10	Principais dúvidas ou dificuldades no acompanhamento educacional do TEA	94
Gráfico 11	Alterações neurobiológicas do TEA na escola 1	95
Gráfico 12	Alterações neurobiológicas do TEA na escola 2	95
Gráfico 13	Dificuldades nos processos educativos do TEA na escola	96
Gráfico 14	Currículo inclusivo	109
Gráfico 15	Campo de atuação dos participantes	119
Gráfico 16	Avaliação do Produto Educacional – estética, clareza, conteúdo adequado	120
Gráfico 17	Conteúdo do Produto Educacional relacionado à inclusão, diversidade e TEA na escola	120
Gráfico 18	Contribuição do Produto Educacional	121
Gráfico 19	Avaliação do Produto Educacional – Mídia Social <i>Facebook</i>	121
Gráfico 20	Avaliação do Produto Educacional – Mídia Social <i>Instagram</i>	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADDM – Autism and Developmental Disabilities Monitoring
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APA – American Psychiatric Association
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASPAA – Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Anápolis
AVC – Acidente Vascular Cerebral
BVS – Biblioteca Virtual de Saúde
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi – Centro de Apoio Psicossocial Infantil
CEI – Centro de Educação Infantil
CEMAD – Centro Municipal de Apoio à Diversidade
CDC – Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CER – Centro Especializado de Reabilitação
CID – Classificação Internacional de Doenças
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS – Centro de Assistência Social
CRASA – Centro de Reabilitação e Atenção à Saúde Auditiva
CRER – Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo
DA – Deficiência Auditiva
DI – Deficiência Intelectual
DV – Deficiência Visual
DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EM – Escola Municipal
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
IES – Instituições de Ensino Superior
IFG – Instituto Federal de Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PC – Paralisia Cerebral

PE – Produto Educacional

ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PT – Partido dos Trabalhadores

PSE – Programa de Saúde na Escola

RS – Rio Grande do Sul

SUS – Sistema Único de Saúde

TA – Tecnologia Assistiva

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TDAH – Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	8
INTRODUÇÃO.....	17
1.INCLUSÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO INTEGRAL	27
1.1 Direitos humanos: caminhos para mudança	28
1.2 Inclusão: barreiras e acessibilidade	29
1.3 As leis e os direitos – caminhos para inclusão	31
1.3.1. Lei 12.764/2012 – Lei Berenice Piana	33
1.3.2. Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)	34
1.3.3. Lei 13.370/2016 –Lei Romário	36
1.3.4. Lei 13.438/2017 –Protocolo e avaliação de crianças	37
1.4 Sobre conceitos e terminologias	37
1.5 Autismo e formação integral	39
1.5.1. A formação cultural humana como um processo para formação integral	42
1.5.2. Caminhos possíveis para formação integral	45
1.5.3. Inclusão, integração e formação integral: contradições e aproximações.....	49
2. EDUCAÇÃO E AUTISMO: CONHECENDO O TEA E SUAS ESPECIFICIDADES	54
2.1 Caminhos históricos do autismo.....	56
2.2 Etiologia e incidência	57
2.3 Transtorno do Espectro Autista	58
2.4 Alterações cognitivas e neurobiológicas	60
2.5 Autismo na escola	65
2.6 Música, Musicoterapia e autismo	69
3. CAMINHOS POSSÍVEIS: METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.....	74
3.1 Os caminhos da primeira etapa a pesquisa: a análise documental.....	74
3.2 Os caminhos da segunda etapa do estudo.....	83

3.2.1. Análise dos dados que emergiram do questionário	84
4. PRODUTO EDUCACIONAL.....	114
4.1. A Construção do Produto Educacional	115
4.2. Avaliação do Produto Educacional	118
4.3. O resultado da avaliação	119
CONCLUSÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A	145
APÊNDICE B	148
APÊNDICE C	149
APÊNDICE D	155
APÊNDICE E	159
APÊNDICE F	166
ANEXO A	220
ANEXO B	223
ANEXO C	255
ANEXO D	256

INTRODUÇÃO

A história humana é ontologicamente pautada pela educação e o pelo trabalho, sendo que ambos são intrinsecamente relacionados, pois o ser humano tem em si a capacidade de transformar a natureza e estabelecer uma relação de troca de conhecimentos, através da qual o que ensina, também aprende. A escola surge inicialmente para a educação intelectual, apresentando muitas contradições no decorrer da história humana, sendo uma delas a criação e a manutenção de privilégios no atendimento educacional de grupos sociais restritos na sociedade.

No Brasil, o trabalho como princípio educativo, foi pautado pela historicidade de divisão de classes sociais, em que a dualidade entre trabalho e educação, em todos os níveis educacionais, emergiram de uma formação excludente e fragmentada. Uma educação básica, de baixa qualidade, afeta diretamente na educação profissional, impactando a empregabilidade dos trabalhadores. De modo que, o baixo nível de escolaridade forma trabalhadores sem emprego, isto é, “o *quantum* de educação básica e de formação técnico-profissional que os constitua reconhecidos e desejáveis pelo mercado como ‘cidadãos produtivos’” (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

De igual modo, as pessoas com deficiência são impactadas pelo processo educacional excludente, pois, para esses sujeitos é necessário estruturar a educação para um ensino unitário em seus princípios e objetivos (RAMOS, 2008), tanto quanto é necessário efetivar a inclusão escolar.

Na história do Brasil imperial, o trabalho era negado para as pessoas com deficiência acentuada, sendo essas mantidas no ambiente familiar. A sociedade de característica rural, realizava o trabalho manual, sendo então privada do trabalho intelectual. A inclusão não existia e o deficiente não podia conviver com pessoas sem deficiência, sendo aceito apenas os que se adequavam ao padrão social estabelecido na época. A formação educacional para a pessoa com deficiência era realizada em classes especiais, fato que remete à insuficiente de movimentação educacional para a inclusão (VIEIRA, 2014).

Outrossim, a formação profissional no Brasil, não alcançou os intentos de uma formação omnilateral¹, nota-se pelo contrário, a pessoa com e sem deficiência, em alguns movimentos históricos, teve como processo educativo a lógica assistencialista (MOURA,

¹ Refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim (SOUSA JUNIOR, *apud* Dicionário da Educação Profissional em Saúde, 2009).

2007). Dessa forma, é possível salientar que o assistencialismo na educação, marca historicamente a formação educacional humana de forma excludente e fragmentada. Nesse aporte, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que tinha como intuito reduzir a dualidade do ensino, foi mantida no currículo. Sendo que, para a educação básica, considerada como educação de grau primário, que deveria ser igualitária e obrigatória, mantinha-se dual. Nessa primeira LDB, a criança para cursar o ginásio precisava fazer exame de admissão, fato que contribuía para inviabilizar uma educação para todos (MOURA, 2007). A contradição que emerge a partir dessa LDB impacta a pessoa com deficiência, pois, o exame de admissão proposto pela lei não era inclusivo, impossibilitando a que a pessoa com deficiência conseguisse formação educacional suficiente que garantisse uma concorrência justa para o trabalho.

Na década de 1970, iniciou o processo de integração e discussão sobre a pessoa com deficiência. Na década de 1980, o período marcou a luta dos direitos das pessoas com deficiência. “Fazendo um recorte histórico no período atual deve-se perguntar se a intenção da inserção dos alunos com deficiência intelectual no Ensino Regular não é a mesma, ou seja, de se dizer que estes deixaram de ser incapazes” (VIEIRA, 2014, p. 7).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trata a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirmando que o dever do Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, sendo a educação um direito de todos. De forma que, o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho deve ser igualitário e com condições que forneçam acesso e permanência na escola.

Outrossim, esses dados históricos evidenciam que são recentes as políticas de inclusão educacional e as ações que corroboram para os direitos das pessoas com deficiência. Segundo Saviani (2007) e Ciavatta (2005), no sistema educacional, os desafios, para se avançar na perspectiva da diversidade, passam necessariamente pela criação efetiva de caminhos que possibilitam às pessoas o acesso à formação integral, omnilateral².

Os caminhos que retratam o contexto histórico-político-social da inclusão escolar foram determinantes para a escolha do título da pesquisa. O uso do termo ‘formação integral’ corrobora com a perspectiva de formação integrada nos aspectos fundamentais para a

² A perspectiva de formação integral ou omnilateral busca possibilitar ao ser humano não apenas a formação técnica para o trabalho, mas sobretudo a formação plena da pessoa, independentemente das ocupações específicas de cada pessoa. Expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura (SAVIANI, 2007; RAMOS, 2008, p. 2-3).

educação. Segundo Ciavatta (2005), a formação integrada refere-se ao ensino técnico integrado à educação básica. Para esta autora, a formação integrada é possível caso a educação geral se torne “parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2005, p. 2). Acrescenta a autora que a formação integrada deve-se dar nos processos produtivos e educativos, o que nos levou a propor, como título ‘formação integral’ pois, além de considerar a perspectiva da inclusão educacional, também se refere à formação omnilateral do ser humano, como caminhos que apontam para a sua emancipação.

O movimento histórico retrata que a escolarização de pessoas com deficiência – tanto de grupos rechaçados pelo sistema escolar dominado por determinados setores da sociedade, quanto de pessoas excluídas pela sua condição biopsicossocial – passa por inúmeros desafios, sendo que as políticas públicas para a inclusão são recentes e em constante processo de reestruturação. Adequar a escola para um ensino inclusivo é um desafio, pois, para tanto é necessário consolidar os investimentos públicos e a capacitação profissional. Contudo, é possível notar um empenho de muitos educadores e centros educacionais para o entendimento das particularidades e necessidades específicas dos estudantes na formação educacional. Para tanto, a sociedade necessita conhecer e reconhecer o que é inclusão educacional. É preciso ampliar os conhecimentos nesta área de formação e, ao mesmo tempo, reconhecer o direito das pessoas ao atendimento educacional que seja realmente inclusivo.

Nesse campo de estudo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerado como deficiência pela Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (anexo A), Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), apresenta desafios para a escola. Nesse sentido, inúmeros trabalhos científicos buscam apresentar possibilidades e discussões essenciais para essa adequação (apêndice A). Considerando as características que o autista apresenta, se torna-se proeminente o estudo e o conhecimento detalhado sobre as particularidades do transtorno e a necessidade de galgar um espaço inclusivo, tanto na estrutura física, pedagógica, quanto na capacitação de docentes e servidores. Portanto, a partir dessa realidade, surgiu a pungente necessidade de pensar sobre a inclusão e sobre o autismo e como tem sido construída essa relação na atualidade.

Em estudo bibliográfico realizado para revisão de literatura para a presente pesquisa, nos últimos seis anos de produção científica (2012-2018) pós promulgação da Lei Berenice Piana, foi realizada uma análise prévia da relação entre autismo e educação, em que se encontraram 176 (cento e setenta e seis) artigos a partir dos descritores autismo e educação,

autismo e ensino, autismo e inclusão, autismo e emancipação, autismo e omnilateralidade, autismo e educação integrada, autismo e ensino integrado, correlatos e separados (tabela 1).

Tabela 1: Artigos encontrados por descritores

ESTRATÉGIA	CAPE	BVS	ANPED	Total
(Autismo AND Educação) OR (Autismo AND Inclusão) OR (Autismo AND Ensino)	141	30	5	176
Autismo AND Emancipação	0	0	0	0
Autismo AND Omnilateralidade	0	0	0	0
Autismo AND Educação integrada	0	0	0	0
Autismo AND Ensino integrado	0	0	0	0
TOTAL GERAL				176

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos pesquisados, notou-se que alguns deles não correspondiam aos critérios estabelecidos, por apresentarem temáticas relacionadas à intervenção, análise de filme e instituição psiquiátrica, esquizofrenia, diagnóstico precoce, família, adoção, bebês e desenvolvimento infantil, brincar e atividades lúdicas, avaliação audiológica, deficiência auditiva, deficiência intelectual, alimentação, obesidade, treino motor, vacinação, função executiva, tradução de escala de avaliação, aplicação de testes e protocolos de avaliação, políticas e saúde, equipes de saúde, sociologia, textos incompletos, pesquisa desenvolvida em outros países e assunto não correspondente ao objeto do estudo. Além do mais, foram comparados artigos que se repetiam nas bases de dados pesquisadas e foram encontrados 8 artigos repetidos, sendo 6 na mesma base de dados e 2 em bases de dados diferentes.

Portanto, foram selecionados 69 (sessenta e nove) artigos que atendiam os critérios de inclusão do estudo, sendo, 1 (um) artigo na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 17 (dezessete) artigos na BVS³ (Biblioteca Virtual de Saúde) e 51 (cinquenta e dois) artigos na CAPES⁴ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). De modo geral, os trabalhos compreendem, em sua maioria, o

³ As bases de dados da BVS são as seguintes: MEDLINE, LILACS, Index Psicologia, LIS, BDENF, Coleção SUS, HomeoIndex, BBO, Sec. Est. Saúde SP, Sec. Munic. Saúde SP. Contudo, utilizando o critério de inclusão e exclusão, todos os trabalhos encontrados na pesquisa fazem parte da base de dados **Index Psicologia**.

⁴ As bases de dados da CAPES incluem Scielo Brazil, Web of Science, Science Direct, OneFile (GALE), Pubmed (Medline), Wiley Online e Springer

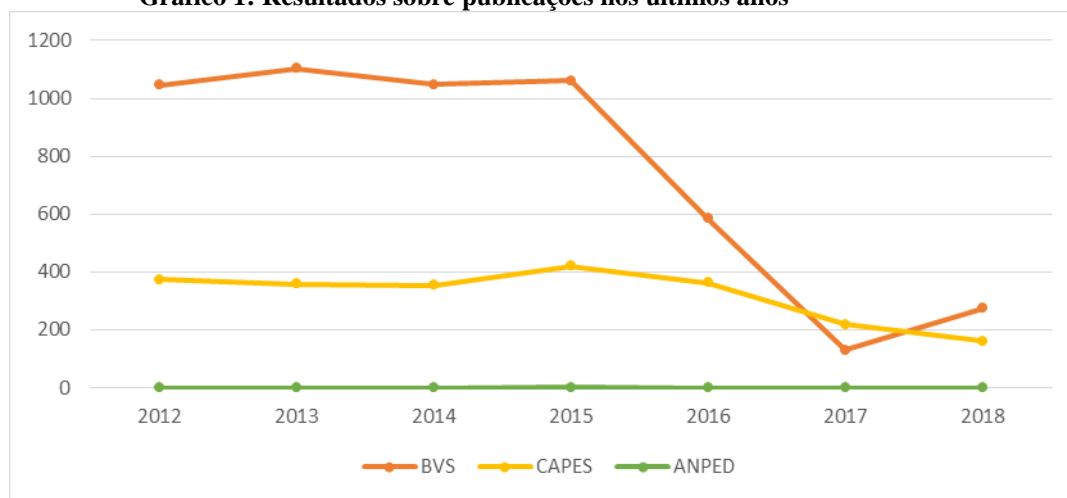
estudo sobre a criança autista na escola e suas particularidades, além de ações de natureza multidisciplinar que corroboram para facilitar a inclusão do autista na escola⁵.

Contudo, não foi encontrado nenhum artigo sobre o autismo e a educação omnilateral ou sobre a educação na perspectiva da formação integral de estudantes com TEA. De forma que, constatou-se a contradição formativa desse estudante, sendo a educação pautada em bases educacionais excludentes. Tal dado justifica a necessidade de desenvolver pesquisas mais aprofundadas sobre a educação omnilateral para estudantes com autismo.

Outrossim, a criança ao nascer e desenvolver suas primeiras relações, está produzindo, aprendendo e ensinando, isto é, relações de trabalho. De igual modo, constatar como as relações de trabalho estão sendo construídas, emerge refletir sobre qual base educacional está sendo proposta para integralidade da criança com deficiência na educação básica inclusiva? Segundo Machado (2009), a educação básica tem importância fundamental para que o estudante adquira conhecimentos básicos relativos à cultura, sociedade, ciências, possibilitando caminhos fundamentais para o exercício em qualquer profissão.

O cenário do autismo no mundo, conforme dados apresentados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) é de crescimento em relação à incidência de nascimento de pessoas com TEA a cada ano. Contudo, em relação às publicações científicas, esse estudo de revisão apresentou uma realidade diferente, com queda na média uma de 73,589% na BVS (1045 artigos publicados em 2012 e 276 em 2018), 56,419% na CAPES (374 artigos publicados em 2012 e 163 em 2018) e 50% na ANPED (2 artigos publicados em 2015 e 1 artigo publicado em 2016). Conforme pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1: Resultados sobre publicações nos últimos anos



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

⁵ Ver apêndice A

Outrossim, a maioria dos estudos realizados sobre autismo nesses últimos seis anos, abarca a temática “inclusão”, sendo muitos pautados na Educação Infantil (PIMENTEL, FERNANDES, 2014; NASCIMENTO *et al*, 2015; TETZCHNER, GRINDHEIM, 2013; BARBA, MINATEL, 2013; NUNES, ARAÚJO, 2014; SANINI, BOSA, 2015, entre outros). Outros artigos não especificaram o nível educacional e apenas dois artigos referenciaram-se ao ensino fundamental 1 (MISQUIATTI *et al*, 2014; SILVA, 2015). Nenhum estudo encontrado trouxe dados sobre o ensino médio e ensino superior.

Portanto, considerando esses resultados, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a realidade dos processos de escolarização, compreender a relação professor-estudante e a inclusão da pessoa com TEA, a partir da perspectiva de educação integral, enquanto dimensão constitutiva fundamental para sua emancipação.

Os estudos sobre o TEA apresentam, de modo geral, que o diagnóstico precoce ainda é um desafio, sendo que há casos de autistas que não são diagnosticados na infância, passando por problemas no âmbito social e educacional sem ter nomeado as suas dificuldades. Esse fator é importante, pois as informações sobre os níveis de autismo permitem a compreensão de que muitos autistas podem estar nas escolas ou instituições de ensino, sem estar, portanto, diagnosticado. O conhecimento sobre as características desse transtorno auxilia a que o processo de inclusão seja realizado com maior propriedade.

Tal realidade justifica a continuidade de estudos sobre o autismo, buscando compreender educação formal e, conseqüentemente, as condições de ensino necessárias a inclusão escolar do TEA. Dessa forma, considerando a conquista de direitos previstos em lei, como dito anteriormente, é fundamental o desenvolvimento de estudos sobre como tem se dado os processos de inclusão, escolarização e profissionalização de pessoas com TEA e, sobretudo, a verificação da formação integral que pode possibilitar a educação emancipadora.

A proximidade que tenho com a educação e o autismo decorre de estudos, cursos e formação continuada. Além do mais, advém de uma das atividades que faz parte da minha rotina como Musicoterapeuta na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Anápolis: orientar educadores, professores, cuidadores e gestores das escolas dos autistas que estão em reabilitação no Centro Especializado de Reabilitação – CER III Intelectual da APAE.

Estes profissionais procuram a nossa unidade para buscar estratégias que auxiliem lidar com as particularidades do autista em sala de aula. Normalmente, segue-se a orientação

baseada nas necessidades específicas⁶ da criança, podendo contemplar a orientação sobre estratégias pedagógicas e para o desenvolvimento das habilidades sociais, ensino de técnicas para lidar com as especificidades do TEA, ferramentas para estimular a comunicação adequada, entre outras. A premissa básica dessa atividade é fomentar a parceria entre saúde e educação, pois esta é fundamental para o desenvolvimento da pessoa com TEA e sua inclusão.

No exercício deste trabalho, a partir dos relatos das famílias, observei que há uma inquietação eminente da efetivação das políticas públicas, dos direitos e dos benefícios para o autista, visto que mesmo sendo garantidos por lei, às vezes não são concretizados na sociedade. A preocupação destes familiares é de que a escola muitas vezes não está preparada para receber estudantes com TEA, sendo, portanto, necessário efetivar melhorias para que as práticas de ensino atendam de fato a perspectiva de educação inclusiva e de formação profissionalizante, como prevê a Lei nº 12.764 de 2012.

Os relatos mais comuns apresentados por esses professores que procuram a APAE de Anápolis são: escassez de informações ou de formação sobre o TEA, principalmente nos casos de alteração comportamental grave/severa; necessidade de efetivar parceria com a equipe de saúde para que a aprendizagem escolar seja mais eficaz; e, estratégias para lidar com as particularidades do transtorno. Tais informações pontuadas pelos educadores durante a atividade de orientação corrobora com a literatura, pois inúmeros estudos discutem sobre a dificuldade de os professores lidar com as especificidades do autismo, desinformação e necessidade de capacitação desses profissionais (RODRIGUES, MOREIRA, LERNER, 2012; PIMENTEL, FERNANDES, 2014; SANINI, BOSA, 2015; BENITEZ, DOMENICONI, 2014). Essa realidade reflete a necessidade de desenvolver ferramentas que facilitem aos profissionais da educação, o acompanhamento educacional desse estudante. Portanto, esse estudo propõe um produto educacional para educadores e afins, pois são estes os atores participantes no processo educacional da pessoa com deficiência.

Diante desta realidade, essa pesquisa tem por objetivo estudar sobre a realidade da educação e inclusão dos estudantes autistas na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Anápolis, identificando as barreiras teóricas e atitudinais⁷, tendo como problemática central a

⁶ Em documentos área da educação e “educação especial”, o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) ainda é utilizado. Contudo, a terminologia “necessidades específicas”, mais recente e atual, tem sido utilizada no âmbito da inclusão, com objetivo de reduzir as barreiras atitudinais, pois o termo “necessidade especial” emite juízo de valor, provocando distanciamento à inclusão social da pessoa com deficiência.

⁷No capítulo 1 apresentamos com maior detalhamento a discussão sobre os tipos de barreiras que interferem na inclusão educacional de pessoas com necessidades específicas.

pergunta: **É possível constituir caminhos para uma formação integral e uma educação inclusiva para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista?**

Sendo assim, esse projeto de pesquisa tem como tema: A inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA na cidade de Anápolis, sobretudo a análise sobre caminhos possíveis para uma formação integral e uma educação inclusiva.

As hipóteses levantadas são: em certa medida a educação disponibilizada para as crianças autistas não é de fato inclusiva; a educação disponibilizada para as crianças autistas não tem possibilitado a formação integral de fato, na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); os professores da rede de ensino municipal de Anápolis não se sentem preparados para oferecerem um ensino inclusivo e integrado para o autista.

Como objetivo geral trata-se de investigar se de fato está sendo realizada a inclusão, a escolarização e se é possível a formação integral da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, oferecendo caminhos para que a formação integral com princípios na educação inclusiva possa ocorrer nas escolas públicas municipais (educação infantil e ensino fundamental) da cidade de Anápolis. Para os objetivos específicos foram propostos: identificar quais fatores interferem na inclusão do autista na escola; discutir os aspectos relevantes sobre as características do autismo e como estas podem interferir no processo de aprendizagem; analisar como está sendo realizado o processo de educação, inclusão e formação integral e omnilateral do autista nas escolas municipais da cidade de Anápolis; propor um Produto Educacional no formato de e-book vinculado às mídias sociais para contribuir na educação integral e inclusiva do TEA; gerar material para pesquisa e produto educacional validado e aplicável na rede de ensino municipal da cidade de Anápolis.

A palavra ‘caminhos’ encontrada nos títulos e subtítulos depreende sobre as relações dialógicas encontrada no texto, em que o foco é a reflexão da realidade a qual é entendida como processo do sujeito. Portanto, os ‘caminhos’ em cada capítulo pretende pronunciar a realidade concreta de cada tema para formação de possibilidade na educação integral para pessoa com autismo.

No primeiro capítulo é apresentado o percurso histórico sobre inclusão, além de discutir sobre assuntos tais como diversidade, barreiras e leis que regem os direitos de pessoas com necessidades específicas e os caminhos possíveis para formação integral do TEA.

No segundo capítulo são apresentados conceitos sobre autismo, história, etiologia, informações sobre o funcionamento neurocognitivo da pessoa com TEA, além de discutir sobre estratégias para o acompanhamento do autista na escola.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia da pesquisa, a qual trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e dialética e tem como campo de estudo a educação de estudantes autistas no sistema de educação pública na cidade de Anápolis-GO.

O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2002, p. 53).

O presente projeto está vinculado à Linha de Pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Macroprojeto 2 que consiste na Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT. As categorias de análise para estudo da realidade são: inclusão educacional do autista e educação omnilateral.

O recorte temporal para o estudo bibliográfico considerou as publicações realizadas sobre autismo e educação nos últimos seis anos pós promulgação da Lei Berenice Piana⁸ (2012-2018), pois a concretização dessa lei marca historicamente conquistas de direitos adquiridos pelas pessoas com autismo, sendo possível buscar inclusão social, saúde, educação, cultura, lazer e mundo do trabalho. Os descritores selecionados para essa pesquisa são: autismo e educação, autismo e ensino, autismo e inclusão, autismo e formação integral, autismo e formação omnilateral, excluindo textos incompletos e pesquisas que não foram realizadas no Brasil. Porém, devido os aspectos multifatoriais do Transtorno do Espectro Autista, poderão ser utilizados no corpo teórico da pesquisa referenciais teóricos de literaturas clássicas (livros, artigos, dissertação ou teses) sobre o autismo, pois, alguns conceitos e estudos sobre especificidades do autismo não são facilmente encontrados.

As etapas estabelecidas para a pesquisa foram: estudar o Transtorno do Espectro do Autismo; relatar informações relevantes sobre o Transtorno do Espectro Autista relacionado à inclusão escolar, escolarização e formação integral; solicitar aceite na Secretaria Municipal de Educação para investigação dos dados sobre autismo no documento oficial encontrado no Departamento de Educação Inclusiva e Centro Municipal de Apoio à Diversidade (CEMAD)⁹; analisar o documento oficial seguindo o modelo de instrumento criado pela pesquisadora (Apêndice B); categorizar, sistematizar e analisar dos dados

⁸Lei 12.764/2012

⁹ Nome, idade, ano/série, repetente, alfabetizado, nome da escola, tipo de atendimento recebido, frequenta outros espaços de estimulação, metodologia específica para trabalhar com eles, professores e formação específica. (Apêndice B)

encontrados; investigar se os estudantes estão sendo atendidos conforme prevê a legislação e se os professores estão preparados para esse atendimento.

A pesquisa foi realizada conforme as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde). O projeto de pesquisa foi protocolado na Plataforma Brasil e após seguir todos os trâmites legais foi aprovado para execução, sendo o número do CAAE 91240418.4.0000.8082. As informações coletadas serão arquivadas (em absoluto sigilo) por um período de cinco anos. Após este prazo, os arquivos serão destruídos.

Outrossim, apresentamos a descrição dos dados da pesquisa de campo que foi realizada tanto a partir da análise documental quanto a partir do questionário aplicado aos participantes do estudo. A análise dos resultados foi correlacionada com o estudo teórico realizado nos capítulos anteriores, de modo a considerar a reflexão teórica e prática, o movimento do real concreto para o concreto pensado, a reflexão-ação-reflexão para alcance dos objetivos propostos.

O quarto capítulo apresenta o portfólio da construção do Produto Educacional (PE) contendo objetivos, processo de elaboração, aplicação e validação do mesmo. A pesquisa resultou na construção do Produto Educacional *Incluir Autismo* e das mídias sociais *Facebook Incluir Autismo* e *Instagram Incluir Autismo*. O material textual e as mídias sociais foram produzidos com finalidade de colaborar com o processo e estratégias para inclusão, formação integral e o autismo na escola.

Finalmente, espera-se que esse estudo possibilite reflexões importantes sobre inclusão, perspectivas de formação integral de pessoas com autismo, de modo a contribuir para a formação continuada de profissionais que atuam nesta área.

1. INCLUSÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO INTEGRAL

O tempo marca o fluxo da humanidade, visto que a trajetória histórica do homem reflete o ser social, um passado que influencia as ações do presente e que projetam ações do futuro. As leis, conforme Noll (2008, p. 2) entraram em vigência para “conformar os atos futuros, e não os pretéritos”, sendo a lei “instrumento primordial de regulação das relações sociais”. Dessa forma, a história é preponderante para estabelecer relações de direito, marcando conquistas e possibilitando que a sociedade possa melhorar nas relações sociais e na cultura.

De igual modo, a trajetória de conquistas das pessoas com deficiência foi pautada por valorizar o humano e estabelecer seus direitos fundamentais. Portanto, a Organização das Nações Unidas (ONU) cunhou a expressão “Dignidade e Justiça para todos Nós”, em que o objetivo principal é alcançar dignidade, justiça, possibilitando que a pessoa possa ser *igual* mesmo em sua *diferença* (grifo nosso) (MAIOR, 2008, p. 20). Lembrando que, conforme Sasaki (2009, p. 10), incluir é o “processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda diversidade humana”.

Portanto, o processo educativo, preconizado nas leis brasileiras, busca assegurar uma educação que possibilite igualdade de acesso a todos, o que nem sempre acontece na realidade. Para a pessoa que no sistema educacional apresenta algum tipo de deficiência, o cenário ainda é controverso, sendo necessário movimentos políticos e sociais para a criação de políticas públicas que atendam a diversidade e os vários tipos de deficiência, de modo a buscar a superação desses desafios. Destaca-se que as políticas de educação inclusiva são recentes, sendo preciso *redescobrir* o sentido de inclusão.

O momento político atual de diálogo, pactuação de políticas e de um ambiente propício a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência exige um trabalho urgente de aprofundamento em relação as questões sociais, econômicas e políticas, para sustentar a capacidade de intervir e propor soluções efetivas de inclusão nos mais diversos campos da realização da cidadania desta expressiva parcela do povo brasileiro (RESENDE; VITAL, 2008, p. 18).

Para criar condições de ampliação de espaços que possibilitem o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e redução das barreiras atitudinais e teóricas, a escola precisa transformar sua realidade, produzindo ações que possam transpor barreiras e introduzir acessibilidade, de forma a realizar intervenção capaz de proporcionar acesso ao conhecimento. Sendo importante perpassar o conceito de inclusão: não *apenas* incluir, mas transpor aportes teóricos, e sim, fazer cumprir a lei. E, portanto, realizar ações que perpassem

teorias e práticas *mecanicistas*¹⁰, garantindo obter espaços políticos e ampliar o reconhecimento social (grifos nossos).

Muitas vezes o contato com o conceito não ocorre de maneira e com o aprofundamento necessários. Assim, por tratar-se de um assunto que envolve a transformação de paradigmas, sendo acima de tudo um “[...] princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos [...]” (OMOTE, 2003, p. 154). Nos dias de hoje, nas realidades escolares, verifica-se que o “fazer” da inclusão traduz-se numa multiplicidade de práticas permeadas pelas subjetividades desses profissionais da escola (professores, coordenadores, diretores). Em outras palavras, verifica-se que na prática escolar o conceito e a práxis da inclusão são permeados pelos entendimentos que os profissionais da escola têm sobre seu público alvo, formas de ensino e aprendizagem, formas de encaminhamentos e de avaliações, o que pode resultar em um descompasso entre teoria, prática e política (MATURANA, MENDES, 2017, p. 210, 211).

Destarte, a educação inclusiva é aquela que articula uma sociedade para todos, que respeita a diversidade, que atende as necessidades de todos, que tem os processos educativos como mediadores da ação para inclusão (PARANÁ, 1994).

Outrossim, esse capítulo tem como objetivo refletir quais caminhos possibilitam a inclusão educacional para pessoas com autismo, demonstrando conquistas e desafios que estão sendo enfrentados por esses estudantes no Brasil.

1.1 Direitos humanos: caminhos para mudança

Os direitos humanos devem ser direcionados de forma a transpor a via legalista, sendo de fato uma realidade na educação e na sociedade. Segundo Candau (2007, p. 399), diversos fatores influenciam a que grupos sociais e culturais sejam afetados em relação à exclusão, visto que a globalização e políticas neoliberais são realidades excludentes “pela lógica do mercado, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm, a cada dia, negado o seu “direito a ter direitos”. Portanto, a autora afirma que este é o momento marcado para quebra de contradições e conflitos na busca de um efetivo caminho para prática social que gere a democratização e o “reconhecimento dos direitos à diferença” (CANDAU, 2007, p. 399).

A referida autora apresenta elementos fundamentais para educação de Direitos Humanos, trazendo três pontos chaves à reflexão. O primeiro é que o sujeito, em sua realidade e individualidade tem que ser conscientizados como “sujeitos de direito”, para que os processos de educação em direitos humanos possam articular as “dimensões ética, político-social e as práticas concretas” (CANDAU, 2007, p. 404). O segundo é fortalecer o

¹⁰ Mecanização da práxis como mera atividade técnica de manipulação e fragmentação da vida humana (SILVA, 2019, p. 37)

empoderamento dos sujeitos desvalidos socialmente ou os que por sua situação específica foram privados de decisões nos processos coletivos. E o terceiro elemento é efetivar processos de mudança e de transformação para construir uma sociedade democrática e humana, resgatando a história, rompendo a cultura do silêncio e a impunidade, ou seja, “educar para o nunca mais” (CANDAUI, 2007, p. 405).

De igual modo, o reconhecimento da pessoa com deficiência como capaz de usufruir direitos “provoca uma ruptura na clássica separação que reconhecia a todos os seres humanos a capacidade de direito, consistente em usufruir de todos os direitos e liberdades fundamentais” (RAMOS, 2008, p. 54). Portanto, a pessoa com deficiência é ser de direito, podendo conviver socialmente na sua diversidade, tendo na Convenção Internacional o rompimento da visão estigmatizada, possibilitando a inclusão social (RAMOS, 2008).

Portanto, para que haja transformação, a educação em direitos humanos deve ser pautada em abordagem crítica do processo formativo. Sendo assim, uma visão “crítica-transformadora” pode potencializar atitudes que acolham a diversidade, de forma que a temática não seja tratada apenas como conteúdo para sala de aula. Na busca por introduzir mudanças que afetem o currículo, a cultura escolar e a formação dos professores e que possibilite desconstruir direitos e deveres para assumir e construir ambientes que respeitem a diversidade (ZENAIDE, 2007, pp. 11-15; CANDAUI, 2007, pp. 399-412).

O horizonte de cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores. Do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos Direitos Humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade, privilegiando as dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial (CANDAUI, 2007, p. 407-408).

Dessa forma os caminhos para mudança, pode ser a desconstrução de paradigmas, a busca por conhecer e reconhecer a diversidade na sociedade, compreender que a pessoa com deficiência tem direitos garantidos, construir um ambiente que viabilize uma sociedade inclusiva.

1.2 Inclusão: barreiras e acessibilidade

As pessoas com deficiência podem apresentar dificuldades distintas no processo de inclusão, seja pelo uso de facilitadores para locomoção ou de aparelhos e/ou de tecnologias que reduzam a condição específica da deficiência, sendo estes, muitas vezes, elementos essenciais para que se cumpra o direito de ir e vir, de ser e estar. No caso das pessoas com

autismo, as barreiras muitas vezes não são visíveis a olho nu, sendo necessário entender o que são barreiras e como efetivar a acessibilidade para inclusão social do TEA.

Portanto, na Declaração de Salamanca o progresso em direção à inclusão deve encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas, removendo barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996).

Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, são barreiras: entaves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (BRASIL, 2015). Sendo estas barreiras classificadas como urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

Conforme Sasaki (2009), para que as barreiras sejam vencidas é preciso proporcionar acessibilidade, sendo elas de caráter **arquitetônico** – sem barreiras físicas, **comunicacional** – sem barreiras na comunicação; **metodológica** – sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho e educação; **instrumental** – sem barreiras na utilização de ferramentas, utensílios; **programática** – sem barreiras nas políticas, legislações; **atitudinal** – sem preconceitos, estereótipos, discriminação. Sendo a acessibilidade, segundo o autor, projetada para beneficiar todas as pessoas, independentemente de ter ou não deficiência (grifos nossos).

Para as pessoas com autismo, é possível promover acessibilidade quando as especificidades do transtorno são tratadas de forma a permitir que a pessoa tenha seus direitos garantidos e as barreiras vencidas. De modo geral, mesmo que as características do transtorno não sejam aparentes, muitas vezes, o autista apresenta dificuldades a nível sensorial, cognitivo, linguístico e social e biológico, o que dificulta sua inserção social, sendo as leis promotoras de acesso para essa inclusão. Dessa forma, os espaços físicos devem ser pensados para reduzir excesso de estímulos que podem provocar aumento das respostas sensoriais. De igual modo, as unidades educativas devem utilizar estratégias que viabilizem a comunicação e socialização do TEA na sala de aula.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a pessoa tem como direito fundamental a promoção do bem, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação, sendo estabelecido aos brasileiros a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

a) É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à (...) educação (...), além de colocar as pessoas a salvo de toda forma de negligência e discriminação [via acessibilidade total]. Diz também que o Estado obedecerá ao preceito de facilitar o “acesso aos bens e serviços coletivos [por ex., bibliotecas], com a eliminação de preconceitos [via acessibilidade atitudinal] e obstáculos arquitetônicos [via acessibilidade arquitetônica]” - art. 227, § 1º, II; (SASSAKI, 2009, p. 11).

Portanto, a educação é inclusiva quando proporciona transformação da organização escolar, acessibilidade, direitos humanos, igualdade de oportunidade, valorização das diferenças, garantia dos direitos de todas à educação (BRASIL, 2008).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças (BRASIL, 2008, p. 14 e 15).

Dessa forma, superando as barreiras e promovendo ações e espaços de acessibilidade é possível estabelecer o estado de direito da pessoa com TEA, permitindo que essa pessoa possa ser integral em sua relação de vida e de mundo.

1.3 As leis e os direitos – caminhos para inclusão

Historicamente, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que orientou o processo de integração instrucional, condicionando o acesso às classes comuns às pessoas com deficiência que tivessem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares (MEC/SECADI, 2014).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Portanto, a terminalidade poderá ser assegurada aos estudantes que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (MEC/SECADI, 2014).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (MEC/SECADI, 2014).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devem se organizar de forma a atender os estudantes com deficiência assegurando condições para uma educação de qualidade (MEC/SECADI, 2014).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, define que a formação docente nas instituições de ensino superior, em sua organização curricular, deve ser voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/SECADI, 2014).

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros (MEC/SECADI, 2014).

O documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” de 2004 teve por objetivo disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (MEC/SECADI, 2014).

Em 2005, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos objetivou, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior (MEC/SECADI, 2014).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007, teve como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (MEC/SECADI, 2014).

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/SECADI, 2014).

O Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, para instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. O caráter não substitutivo e transversal da

educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, instituindo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização. O Decreto nº7612/2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (MEC/SECADI, 2014).

Portanto, a historicidade das leis supracitadas revela caminhos e ferramentas para fortalecer a permanência das pessoas com deficiência na escola. Contudo, as leis que beneficiam a pessoa com TEA são recentes e o caminho para alcançar o direito é árduo. Sendo que, a implementação de algumas leis corrobora para ampliar direitos e auxiliar a inclusão educacional do autista, conforme serão apresentadas a seguir.

1.3.1. Lei 12.764/2012 – Lei Berenice Piana¹¹

A referência de luta para alcançar inclusão e reconhecimento no âmbito nacional se deu através de Berenice Piana, pais e amigos dos autistas que se uniram em prol de fomentar a criação de uma lei que possibilitasse a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA. A trajetória dessa ativista e mãe de autista será descrita nesse estudo, através da entrevista fornecida ao Jovens Jornalistas da Universidade Federal de Goiás, matéria de Larissa Artiaga (2016).

Berenice Piana, ativista e mãe de autista, em sua própria luta pessoal percebeu lacunas que necessitavam ser preenchidas, visto que até meados dos anos 2000, não constava na legislação a pessoa autista como deficiente ou ainda como pessoa sem deficiência, era como se o autista não existisse legalmente. Na entrevista, Berenice informa que a invisibilidade era inconcebível e “algo precisava ser feito para mudar essa realidade” (ARTIAGA, 2006, p. 1). Portanto, uniu-se com grupo de pais e amigos dos autistas e iniciou uma “batalha para chamar a atenção de políticos para a necessidade de uma lei que garantisse o direito dos autistas” (ibid). Inicialmente deparou-se com muita burocracia e dificuldades para alcançar o seu intento. Encaminhou diversos e-mails para deputados e senadores sem conseguir sucesso. Então, iniciou um estudo sobre comportamento dos políticos através da televisão do Congresso, identificando, portanto, empatia no Senador Paulo Paim (PT/RS). Berenice Piana encaminhou um e-mail para o senador que respondeu concordando ‘com a necessidade de criação da lei’, sugerindo que ‘o projeto fosse uma iniciativa popular por meio

¹¹ Anexo A

da legislação participativa'. Esta foi então foi a decolagem inicial, porém muitas idas e vindas foram necessárias para a aprovação final. Mobilização de amigos, familiares do autistas foi o caminho para que durante as votações os auditórios estivessem lotados de azul¹². Sendo a lei sancionada em 27 de dezembro de 2012 pela presidente da república Dilma Rousseff (ARTIAGA, 2006).

A Lei 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelecendo diretrizes que refere o autista com deficiência persistente significativa na comunicação e interação social, deficiência na comunicação verbal e não verbal para interação social, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas, além dos padrões restritivos e repetitivos do comportamento, interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

A lei prevê o desenvolvimento de políticas e ações de atenção integral à saúde de crianças autistas, com objetivo de possibilitar o diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes (BRASIL, 2012).

No campo educacional, o autista tem direito ao acesso da educação regular, ensino profissionalizante, *mercado de trabalho*¹³. Sendo o gestor escolar, ou autoridade competente punido em caso de recusa à matrícula desse estudante (BRASIL, 2012).

De igual modo estão previstas na Lei 12.764/2012, a formação e capacitação de profissionais especializados para o atendimento da pessoa com TEA (BRASIL, 2012).

Em suma, a Lei 12.764/2012 prevê ao autista todos os direitos da pessoa com deficiência e busca o bem-estar desse indivíduo em todas instâncias da vida, desde o diagnóstico até vida digna de condições de acessibilidade e inclusão social.

Importante salientar que a lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014).

1.3.2. Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)¹⁴

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 06 de julho de 2015 foi criada em 2002 e a redação final ocorreu apenas em 2014/2015. O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi instituído para assegurar e promover condições de igualdade, exercício

¹² Cor representativa da causa, visto que a maior incidência do autismo é em meninos, “4:1” (SCHMIDT, 2013, p. 51)

¹³ (grifo nosso). A Lei 12.764/2012 não utiliza a nomenclatura mundo do trabalho. Como essa pesquisa tem como perspectiva a formação integral e inclusiva para o mundo do trabalho, grifamos a expressão para contextualizar o que é previsto na lei para o TEA.

¹⁴ Anexo B

dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

De modo geral a lei institui que a pessoa com deficiência tenha igualdade de direitos e não seja discriminado, para tanto, seja beneficiado pelo atendimento prioritário. Institui como direitos fundamentais o direito à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho (sendo direito da pessoa com deficiência a habilitação, reabilitação profissional e inclusão no trabalho), à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte ao turismo e ao lazer, ao transporte e à mobilidade, direito de acessibilidade (com acesso à informação, à comunicação, à tecnologia assistiva e direito à participação na vida pública e política), direito da ciência e tecnologia (que consistem no fomento do desenvolvimento científico, pesquisa, inovação, capacitação tecnológicas voltados para qualidade de vida e trabalho da pessoa com deficiência), do acesso à justiça, do reconhecimento igual perante a lei, dos crimes e das infrações administrativas (que são condenadas as práticas de induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão da sua deficiência), da tutela e da tomada de decisão apoiada (BRASIL, 2015).

A LBI assegura que a educação é direito da pessoa com deficiência e o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis de aprendizado, possibilitando que a pessoa com deficiência possa alcançar o máximo desenvolvimento dos talentos das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo características individuais, interesses e necessidades da aprendizagem (BRASIL, 2015). Além do mais, o inciso XIII do artigo 28 aponta que a pessoa com deficiência deve ter “acesso à educação superior e a educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A educação deve ser de qualidade e a pessoa com deficiência deve estar protegida de qualquer forma de violência. Os sistemas educacionais devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, eliminando as barreiras e promovendo inclusão. Projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais serviços, com adaptações para atender as características dos estudantes e acesso ao currículo com condições de igualdade. Adoção de medidas individualizadas e coletivas para maximizar o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes, favorecendo a permanência e participação e aprendizagem na escola (BRASIL, 2015).

O desenvolvimento de pesquisas é importante para possibilitar a busca por técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva. As instituições educacionais devem elaborar e desenvolver o plano de AEE, que possibilite a

organização e recursos, de serviços de acessibilidade, assim como a participação dos estudantes e de suas famílias na comunidade escolar e adoção de medidas de apoio para o desenvolvimento da linguagem, cultura, vocação, profissão, considerando o talento, criatividade, habilidade e os interesses dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015).

As ações e estratégias na busca pela concretização de políticas inclusivas podem advir da criação de condições que devem possibilitar o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica de igualdade de oportunidades. É preciso observar, entretanto, se as instituições de ensino possibilitam o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas com conteúdos curriculares em cursos de nível superior e de educação técnica e tecnológica dos temas relacionados à pessoa com deficiência.

A legislação atual prevê que a pessoa com deficiência deve ter acesso em igualdade de condições, a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer na escola, bem como de oferta de profissionais de apoio escolar, além do atendimento preferencial nas Instituições de Ensino Superior (IES). A legislação brasileira também prevê o direito de inscrição de exames com campos específicos para recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, provas em formato acessíveis, adoção de critérios de avaliação nas provas escritas, discursivas e de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, entre outras (BRASIL, 2015).

Portanto, a LBI apresenta um estatuto para as pessoas com deficiência de forma detalhada, que visa o atendimento do direito à educação inclusiva, de modo a possibilitar a inserção social e a construção da cidadania. Dessa forma, a Lei Berenice Piana ao garantir o estado de deficiência no autismo, garante também as disposições instauradas na LBI, ampliando direitos fundamentais para a pessoa com TEA.

1.3.3. Lei 13.370/2016 –Lei Romário¹⁵

A Lei 13.370 de 12 de dezembro de 2016 estende o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário (BRASIL, 2016). A referida lei altera o parágrafo 3º da Lei 8112/90, estendendo o referido direito ao senado público federal.

¹⁵ Anexo C

A Lei 13.370/2016 tem por objetivo respeitar a dignidade humana e reconhecer a necessidade de integração social da pessoa com deficiência que depende de terceiros. É uma lei que abrange apenas os servidores públicos federais, possibilitando a redução da jornada de trabalho para o servidor que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência.

A Câmara Municipal de Anápolis, por meio da Lei Ordinária nº 3.843/2016, acrescentou à Lei de nº 2.073 de 21 de dezembro de 1992, o Art. 42-A que concede ao servidor público municipal “tutor, curador, ou responsável por pessoa com deficiência o direito à jornada especial de trabalho” (PREFEITURA DE ANÁPOLIS, 2016, p. 10). Contudo, para que o servidor tenha acesso à referida lei, necessita comprovar a solicitação por meio de junta médica oficial. A remuneração auferida ao servidor não será prejudicada na aprovação do direito.

1.3.4. Lei 13.438/2017 –Protocolo e avaliação de crianças¹⁶

A Lei 13.438 de 26 de abril de 2017 torna obrigatória a adoção de protocolo pelo Sistema Único de Saúde (SUS) que estabeleça padrões de avaliação de risco para o desenvolvimento psíquico das crianças. A aplicação de testes, protocolos e instrumentos de avaliação deve ser obrigatória para todas as crianças nos seus primeiros dezoito meses de vida e tem por finalidade facilitar a detecção de risco psíquico, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança de risco para o seu desenvolvimento psíquico (BRASIL, 2017).

Para pessoa com autismo, essa lei é fundamental, pois possibilita o levantamento precoce da hipótese diagnóstica de TEA e o encaminhamento dessa criança para atendimento nos centros especializados de reabilitação.

1.4 Sobre conceitos e terminologias

Ultrapassar as barreiras atitudinais para conquista da inclusão social, somente é possível a partir da desconstrução de ações limitantes e excludentes para com a pessoa com deficiência. Portanto, dentre os objetivos traçados por esse estudo, acredita-se ser impreterível discutir sobre conceitos e terminologias, para o reconhecimento dos direitos à diferença. Nesse tópico, apresentar-se-ão alguns termos usuais pela sociedade em geral, além de terminologias encontradas em documentos oficiais públicos das diversas áreas do

¹⁶ Anexo D

conhecimento no Brasil. Considera-se importante que o leitor internalize e se aproprie das adequadas formas de referenciar a pessoa com TEA e a pessoa com deficiência. Esse caminho principia ações de mudança e transformações, rompendo com as contradições e possibilitando acesso à formação integral e inclusão social da pessoa com deficiência.

Uma prática comum na sociedade é a utilização do termo “portador de deficiência”, “portador de autismo”. O termo “portador” remete ao “portar”, “carregar” consigo, possibilitando ao receptor da informação a impressão de que é possível desvencilhar do que se carrega. Sasaki (2002, 2003, 2004) afirma que usar a terminologia correta é importante para minimizar ações excludentes e preconceituosas, possibilitando que não sejam reforçadas e perpetuadas atitudes equivocadas para com a pessoa com deficiência. Para o autor, é o uso de terminologia correta que diminui práticas discriminatórias e integra a inclusão nos sistemas sociais.

Da vasta lista de terminologias inadequadas apresentadas por Sasaki (2002, 2003, 2004), salientaremos algumas que são utilizadas comumente para designar as pessoas com autismo.

O uso do termo “portador de deficiência” – deve ser substituído por “pessoa com deficiência”. O termo foi cunhado e aprovado após debate mundial na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13 de dezembro de 2006 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O mesmo pode ser estendido para o termo “portador de autismo”, sendo correto utilizar “pessoa com autismo”.

Para Sasaki (2002, 2003, 2004) o uso do termo “apesar de deficiente, ele é um ótimo aluno” – o autor sugere o uso da forma: “ele tem deficiência e é um ótimo aluno”. Estendemos essa discussão para com os autistas quando as famílias se deparam a seguinte frase “Ele é autista? Mas é tão bonito!”. O autismo como condição neurobiológica¹⁷ não afeta a aparência física, sendo esta, correspondente ao material genético herdado pelo pai e pela mãe. Apesar de Sasaki (2002, 2003, 2004) não apresentar essa problemática, sugerimos que seja repensado o uso de afirmações que possam ser pejorativas. Apropriando da sugestão de Sasaki acima, ousamos propor “Ele é autista e é muito bonito”.

Considerando que a legislação propõe que a escola seja inclusiva e acessível a todos, o autor discute a importância de utilizar termos como “classe comum ou classe regular”

¹⁷ Termo que refere-se à neurobiologia. A Neurobiologia é o estudo das células do sistema nervoso e como essas células se organizam dentro de circuitos funcionais para processar as informações e mediar o comportamento humano.

ou “escola comum ou escola regular”, no lugar de utilizar as expressões “classe normal”, “escola normal”.

Referenciar a deficiência como “deficiência mental leve, moderada, severa, profunda” pode aumentar a prática discriminatória. Neste caso, o autor apresenta o uso da terminologia deficiência intelectual. Ousamos novamente sugerir que a adaptação seja feita também nos casos de autismo, deixando de utilizar a terminologia “autismo leve, moderado e grave”, para “Transtorno do Espectro Autista” (conforme apresentaremos no capítulo 2).

Uma frase utilizada no senso comum é que a família da pessoa com deficiência “carrega a cruz de ter um filho deficiente”. Sasaki (2002, 2003, 2004) informa, que a frase correta é “esta família tem um filho com deficiência”. No caso do autismo, sugerimos “esta família tem um filho com autismo”

A frase “infelizmente, meu primeiro filho é deficiente, mas o segundo é normal”, para o autor refere-se ao pensamento estereotipado e ultrapassado da família. Acrescentamos, que o luto da morte do filho ideal, quando não solucionado pode acarretar dificuldade na aceitação e no trato diário do filho com deficiência, sendo, portanto, necessário trabalhar com os familiares a aceitação da deficiência e instrumentalizá-los para o cuidado diário. O termo correto apresentado pelo autor é “tenho dois filhos: o primeiro tem deficiência e o segundo não tem”. Essa terminologia parece remeter a um amadurecimento da família relacionado à conscientização da problemática e aceitação da deficiência.

O uso da expressão “necessidades educativas especiais” é incorreto; o autor informa que o correto é “necessidades educacionais especiais”. Na atualidade, esta última expressão vem sendo substituída por necessidades educacionais específicas.

Finalmente, para as expressões “pessoa normal”, “pessoas ditas normais”, “pessoas ditas deficientes”, na ordem subsequente, a terminologia correta é “pessoa sem deficiência ou pessoa não-deficiente”, “pessoa com deficiência”, “pessoas sem deficiência ou não deficientes” (SASSAKI, 2002, 2003, 2004).

1.5 Autismo e formação integral

A palavra integral, do ponto de vista etimológico, segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), no latim *integralis*, tem como significado a totalidade, o que não foi diminuído, o que não foi alvo de restrição, o que contém o necessário, o essencial, sem faltas, o que possui todos os componentes iniciais e mantém suas propriedades originais, o que é completo, absoluto, inteiro. Destarte, a formação integral, partindo dos aspectos semânticos, é

a formação que precede a integralidade do ser, considerando em suma, não apenas as práticas educativas, mas com vistas à totalidade formadora, que inclui todos os aspectos socio-econômicos-políticos-culturais-biopsicossociais.

Desta forma, a proposta deste estudo tem como ponto de partida que a pessoa com deficiência ou com alguma necessidade específica deve ser incluída socialmente considerando sua integralidade, de modo que não seja reduzida por suas dificuldades, tampouco supervalorizada pelo seu *status quo*, realidade que, muitas vezes, acontece nos grupos sociais que lutam pela causa da deficiência. Pelo contrário, revela-se à necessidade de defender os direitos de quem é diferente e de olhar para a deficiência do ponto de vista inclusivo e funcional¹⁸.

Portanto, utiliza-se como precedente a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que objetiva perpassar a classificação de “consequência da doença”, visto que, na educação, muitas vezes essa máxima é posta, mas considerar os componentes funcionais que o indivíduo apresenta de forma, a que seja incluído, participativo na sociedade.

A CIF transformou-se, de uma classificação de “consequência da doença” (versão de 1980) numa classificação de “componentes da saúde”. Os “componentes da saúde” identificam o que constitui a saúde, enquanto que as “consequências” se referem ao impacto das doenças na condição de saúde da pessoa. Deste modo a CIF assume uma posição neutra em relação à etiologia de modo que os investigadores podem desenvolver inferências causais utilizando métodos científicos adequados. De maneira similar, esta abordagem também é diferente de uma abordagem do tipo “determinantes da saúde” ou “factores de risco”. Para facilitar o estudo dos determinantes ou dos factores de risco, a CIF inclui uma lista de factores ambientais que descrevem o contexto em que o indivíduo vive (OMS, 2004, p. 8)¹⁹

Como ferramenta para classificação de funcionalidade, a CIF apresenta-se com múltiplas finalidades, mas, para esse estudo, ressalta-se a importância dos precedentes encontrados na classificação. Isto é, de forma conceitual, a CIF retrata as questões relacionadas à saúde pessoal, incluindo prevenção, promoção e melhoria na participação “removendo ou atenuando as barreiras sociais e estimulando a atribuição de apoios e facilitadores sociais” (OMS, 2004, p. 10). Sendo, no entanto, possível estabelecer uma linguagem comum para descrição de saúde, dos estados relacionados à saúde, “para melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores, tais como, profissionais da saúde, investigadores, políticos (...) e o público, incluindo pessoas com incapacidades” (OMS, 2004, p. 9).

¹⁸ Funcional ou funcionalidade – é um termo macro que designa os elementos do corpo, as funções, as estruturas, as atividades e a participação do ser humano nos processos sociais, indicando os aspectos positivos da interação dos indivíduos com determinada condição de saúde e o contexto em que ele vive no que diz respeito aos fatores pessoais e ambientais (estruturais e atitudinais) (OMS, 2004).

¹⁹ A versão do documento está traduzida em português de Portugal.

A CIF é dividida em domínios, sendo “descritos com base na perspectiva do corpo, do indivíduo e da sociedade em duas listas básicas: (1) Funções e Estruturas do Corpo, e (2) Actividades e Participação” (OMS, 2004, p. 7).

Desses domínios, a CIF também identifica os fatores ambientais que interagem nesses constructos, sendo importante ressaltar que tais fatores são organizados do ponto de vista individual e social. O fator individual se encarrega os espaços do domicílio, trabalho e escola e todas as relações construídas com outros indivíduos. O fator social se encarrega das estruturas sociais “formais e informais, serviços e regras de conduta ou sistemas na comunidade ou cultura que têm um impacto sobre os indivíduos” (OMS, 2004, p. 19), adicionando a esse aspecto os organismos governamentais, as leis, as regras e as ideologias.

Os Factores Ambientais interagem com os componentes das Funções e Estruturas do Corpo e as Actividades e a Participação. Para cada componente, a natureza e a extensão dessa interacção podem ser mais bem definidas com base nos resultados de trabalhos científicos a desenvolver no futuro. A incapacidade é caracterizada como o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os factores pessoais, com os factores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive. Assim, diferentes ambientes podem ter um impacto distinto sobre o mesmo indivíduo com uma determinada condição de saúde. Um ambiente com barreiras, ou sem facilitadores, vai restringir o desempenho do indivíduo; outros ambientes mais facilitadores podem melhorar esse desempenho. A sociedade pode limitar o desempenho de um indivíduo criando barreiras (e.g., prédios inacessíveis) ou não fornecendo facilitadores (e.g. indisponibilidade de dispositivos de auxílio). (OMS, 2004, p. 19)

Assim sendo, o ambiente pode apresentar-se como ação para promoção ou decesso da inclusão social, visto que as barreiras podem ser preponderantes para que a pessoa com deficiência não alcance o desempenho nas atividades de vida diária, sociais e escolares. A Organização Mundial de Saúde (OMS) identifica as barreiras como fatores ambientais que podem estar presentes ou ausentes, limitando a funcionalidade do indivíduo (OMS, 2004). De modo que, vários fatores são preponderantes para dificultar a acessibilidade, tais como barreiras no ambiente físico, ausência de assistência apropriada e “atitudes negativas das pessoas em relação à incapacidade, bem como serviços, sistemas e políticas inexistentes ou que dificultam o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas da vida” (OMS, 2004, 188).

Portanto, partilha-se à mudança de paradigma para ‘dar voz à deficiência’, pois a pessoa com deficiência também é aquela que pensa, age, sente e sonha de forma particular, e, portanto, capaz de ser/estar na história, cultura e sociedade, interagindo como cidadãos e profissionais, agentes ‘da’ e ‘para’ transformação (grifos nossos). De igual modo, se a luta para a inclusão parte de ações comunitárias, políticas, famílias e grupos de apoio, propõe-se a

que a pessoa com deficiência seja ativa no processo, isto é, o que ela deseja? será que a pessoa com deficiência quer ser tratada apenas do ponto de vista da deficiência?

Não obstante, para construir um mundo mais inclusivo e capaz de oferecer oportunidades para a pessoa com deficiência, a qual tem necessidades únicas, é necessário desconstruir velhos conceitos sobre a deficiência e quebrar tabus que limitam a sua integralidade. Esta realidade pode acontecer quando o indivíduo for incluído, tal como propõe a CIF, considerando seu ambiente, sua participação e funcionalidade, para que possa viver em uma sociedade mais consciente e mais justa.

1.5.1. A formação cultural humana como um processo para formação integral

O princípio norteador para esse processo de mudança discorre-se considerando a base formadora do homem e como se dá sua formação cultural. Serão utilizadas reflexões advindas de Vygotsky²⁰, psicólogo proponente da psicologia histórico-cultural, que retrata a concepção do homem segundo a gênese do desenvolvimento humano, a qual ocorre mediante interações com determinantes culturais. De forma que há um entrelaçamento dos fatores biológicos com os culturais e cada vez mais, estes últimos, se constituem preponderantes.

Vygotsky, no livro *As Marcas do Humano* (PINO, 2005), observando os animais, aponta que eles aos poucos dias de vida, por seus mecanismos genéticos instintivos conseguem realizar ações de autonomia precoce, enquanto os bebês humanos necessitam de cuidados significativos nessa primeira fase da vida. Segundo o autor, o que apresenta-se inicialmente como uma provável inferioridade humana, transforma-se em vantagem, pois é nessa fase, na interação realizada com o outro, que a criança é beneficiada pela experiência cultural.

Pode-se afirmar, então, que a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano, em vez de constituir uma perda e um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser educado, ou seja que possa beneficiar-se de experiência cultural da espécie humana para devir um ser humano (PINO, 2005, p. 46).

Esse é um marco importante na formação humana, pois, se para os animais essas mudanças são limitadas no plano biológico, para o ser humano, essa evolução “parece não ter limites” (PINO, 2005, p. 46).

²⁰ Realizamos uma breve pesquisa sobre a escrita adequada para Lev S. Vygotsky. Como o nome é de origem russa, são diversas as traduções encontradas. Sendo, Vigotski – tradução utilizada no Brasil, Vigotsky – tradução utilizada na língua espanhola e francesa; e, Vygotsky – tradução utilizada na língua inglesa. Decidimos utilizar ‘Vygotsky’ por ser a nomenclatura de origem.

Segundo o autor, quatro são os desafios que intervieram para dar origem à espécie humana: 1) o sequenciamento do genoma humano; 2) a passagem da espécie humana do plano biológico para o plano cultural; 3) a origem e a constituição da cultura e como ela se relaciona com a natureza, conferindo uma nova forma de existência, o que envolve a história da espécie e a história do indivíduo; 4) os ganhos culturais da espécie se concretizam em cada um dos indivíduos dessa espécie, os quais, conforme o autor, acontece a transposição da experiência coletiva para o individual, pela conversão das funções sociais em funções pessoais (PINO, 2005). Aproximando à questão neurobiológica do autismo, é possível observar lacunas²¹ no processo de formação cultural desse indivíduo, sendo, de igual modo, desafiador estabelecer a origem e o processo de evolução biológica do TEA.

Destarte, para que o ser humano seja imerso na cultura e tenha acesso à significação dos objetos culturais, deve transformar o ser biológico em um ser cultural. Segundo Pino (2005), para Vygotsky, as funções superiores, que são as habilidades de pensar, falar, rememorar, ter consciência, entre outros, são obras pertinentes aos homens e as funções elementares se propagam por meio da herança genética, sendo as funções superiores construídas por meio das práticas sociais. Ambas as funções são inseparáveis, não sendo, portanto, fruto apenas da maturação orgânica. “A natureza transformar-se em cultura, sem perder suas características, e a cultura materializar-se em natureza constitui um paradoxo que só o caráter simbólico da cultura pode desvendar” (PINO, 2005, p. 53).

Esse é um ponto importante para reflexão porque mesmo que o autor não aborde as questões da deficiência, é possível conjecturar, por associação que, se para a pessoa com TEA os mecanismos genéticos estão afetados, nas funções elementares essa ruptura pode acarretar, concomitantemente, dificuldades nas funções superiores, isto é, na construção das práticas sociais.

Segundo o autor, o nascimento cultural é o processo “pelo qual o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensório-motor, da criança a significação do circuito comunicativo, semiótico, do adulto” (PINO, 2005, p. 65), ações que permitem que a criança consiga estabelecer os primeiros contatos com o mundo cultural. Contudo, se as formas elementares do autista, isto é, o processo comunicativo e sensório-motor, estão desarticuladas, é notável que os processos culturais vão se dar de forma diferente.

Ao refletir sobre o circuito comunicativo, Vygotsky (1993), afirma que o desenvolvimento da linguagem ocorre em três estágios: linguagem externa, linguagem egocêntrica e linguagem interna.

²¹Refere-se às alterações neurobiológicas no autismo, as quais serão discutidas com maior detalhamento no capítulo 2.

A linguagem externa tem a função de comunicação, de estabelecer relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam. A linguagem egocêntrica é uma fase transitória entre linguagem externa e interna: é um elemento constitutivo da atividade prática da criança, que organiza o pensamento, permitindo planejar sua ação. Paulatinamente, a linguagem egocêntrica muda de função, convertendo-se em linguagem internalizada. Nesse momento, o indivíduo alcança uma nova forma de pensar, que é o pensamento verbal. Assim, a fala, geneticamente social, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, passa a ser individual. Conforme a linguagem se desenvolve, modifica-se o pensamento que, uma vez modificado, também interfere no desenvolvimento da linguagem. No decorrer do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a atividade da criança se torna simbolizada, possibilitando a apropriação de conceitos (SILVA, DAVIS, 2004, p. 643-644)

Segundo os manuais médicos (APA, 2014), a ocorrência de alterações na comunicação e na linguagem podem ser indícios de TEA e/ou outras deficiências. A partir dos constructos propostos por Vygotsky (1993), é possível realizar uma correlação do desenvolvimento da linguagem com as alterações apresentadas no TEA e como ambas podem influenciar a formação cultural deste indivíduo.

Na linguagem interna, a criança deve ter a capacidade de estabelecer relações e trocas comunicativas. No TEA essa habilidade é significativamente comprometida, pois a relação com o outro ocorre de forma atípica e variada, ocasionando uma ruptura no processo. Esta ruptura afeta o segundo estágio, pois na fase da linguagem egocêntrica, a criança deve ser capaz de organizar o pensamento e planejar ações. Contudo, o pensamento do autista muitas vezes apresenta-se desorganizado e as alterações multissensoriais são modificadas em nível e intensidade. O último estágio corresponde à linguagem internalizada, em que o pensamento verbal é adquirido, interferindo no desenvolvimento da linguagem. Para tanto, o alcance dessa fase seria possível com o desenvolvimento das fases anteriores, o TEA, neste caso, tem afetado a capacidade de realizar atividades simbólicas e na habilidade de apropriar conceitos.

À partir das reflexões supracitadas, em uma articulação dialética, a formação cultural do autista se dá de forma específica à ele, pois suas funções elementares estão afetadas, e, portanto, há necessidade de reconhecer o processo comunicativo e interacional desse indivíduo, como o mundo pode olhar para o sujeito de forma a realizar interações que possibilitem a aquisição das funções superiores e, conseqüentemente, a significação dos objetos culturais, “por intermédio da mediação do Outro”. (PINO, 2005, 67). Outrossim, sendo a formação cultural do estudante com TEA específica a ele, a formação integral também será específica, isto é, a aprendizagem desse educando deverá perpassar por estratégias que compreendam o desenvolvimento da capacidade comunicativa, interacional, sensorial, social e cultural.

1.5.2. Caminhos possíveis para formação integral

Os caminhos traçados até o momento revelam pontos importantes, dentre os quais observam-se que a construção do ser social perpassa pela interação que é construída desde a mais tenra idade e romper barreiras é necessário para que a inclusão seja um fato. De modo que, para a pessoa com TEA, as prováveis alterações nas funções elementares apresentam-se como um processo de formação cultural diferente, isto é, considera-se como específico o ser/estar da deficiência. A partir dessa base teórica, pretende-se discutir sobre a formação integral no ponto de vista da inclusão, da integração e da formação integrada, pontos convergentes e divergentes entre eles.

Segundo Chiote (2013, p. 18), a história da escolarização para o autismo iniciou em instituições especializadas de educação especial, em que, o modelo de ensino era baseado no modelo médico, na busca por “corrigir ou amenizar *déficits*”. Contudo, a autora indica que a criança com autismo apenas em contato com outras crianças do mesmo perfil pode ter dificuldades para superar as características específicas do transtorno, visto que a interação social e cultural corrobora para o desenvolvimento infantil.

Esse tema é alvo de debate entre familiares e profissionais da saúde, visto que há grupos que defendem a criação de clínicas-escolas especializadas para o autismo e outros defendem a inclusão dessas crianças na escola regular. De modo geral, pensamos que é importante considerar as especificidades de cada autista e também ponderar o que está sendo engendrado na escola para a inclusão deste estudante.

Destarte, considerando que ontologicamente somos indivíduos em que trabalho e educação são fundantes na história e na formação do homem, há de se refletir em como a heterogenia do TEA pode influenciar na emancipação do autista? Quais fatores impossibilitam a formação integral desse estudante? Qual seria o caminho possível para construir a emancipação? A formação profissional do educador é suficiente para a inclusão desse aprendente? Quais papéis a história e a cultura desempenham na realidade educacional do autista? Questões estas que trazem a compreensão de que é necessário perpassar as especificidades do TEA e pautar na realidade humana de que os autistas são “sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais” (RAMOS, 2008, p. 5).

Chiote (2013, p. 24) baseando os seus estudos na perspectiva histórico-cultural, afirma que em tal perspectiva é possível “compreender o desenvolvimento da criança com Autismo como um processo contínuo e não linear, em uma relação dialética entre o biológico

e o cultural que constitui histórica e socialmente cada ser singular”. Como dito anteriormente, segundo Vygotsky (PINO, 2004, p. 52), o desenvolvimento humano é denominado como desenvolvimento cultural, em um processo de transformação do ser biológico em um ser cultural.

Saviani (2007) reflete que a história humana condiz com a indissociabilidade entre trabalho e educação, pois o homem, ser histórico-cultural, se destaca na natureza, transformando-a e produzindo sua própria vida, utilizando os recursos naturais para atender as suas necessidades. Nesse ato transformador é que se dá o trabalho, ato essencial para o homem e para sua história. Conforme o autor, historicamente o homem se produz homem à medida que produz a sua existência e nessa formação se dá o ato educativo.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Portanto, o homem é um ser social a partir da perspectiva de mudar e interferir na natureza. Chiote (2013) afirma justamente que essa relação corrobora para a transformação do homem biológico/natural para o homem sociocultural. Esmiuçando melhor, segundo Ramalho (2010), o corpo orgânico ou natureza inorgânica (elementos como ar, minerais, água, terra) não dispõe de elementos para reproduzirem, mas a natureza orgânica (plantas e animais) se reproduz biologicamente. Para o ser social “há uma distinção ontológica essencial e fundante provocada pelo trabalho” (RAMALHO, 2010, p. 154), sendo que a negação do trabalho é alienação e desumanização do ser social para com ele mesmo e para com o meio ambiente (RAMALHO, 2010).

(...) o organismo, para se desenvolver, depende de processos que não são apenas hereditários e biológicos, mas da apropriação das experiências e dos conhecimentos acumulados pelo homem ao longo da história, que são passados de uma geração a outra pelos próprios homens em relação uns com os outros. (CHIOTE, 2013, p. 25)

Historicamente, a relação interpessoal, a transformação da natureza e o ensino transmitido de geração a geração reflete o ato educativo. Saviani (2007) afirma que desde as comunidades primitivas, os homens, ao produzirem sua existência, educavam-se no processo. Para o autor, são esses fundamentos, “o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Partindo das contribuições de Vygotsky, Chiote (2013) discute sobre a dimensão biológica e social no desenvolvimento infantil. Se biologicamente o autista apresenta

características específicas nas relações sociais, na comunicação e no comportamento, como poderia se constituir como ser histórico-cultural? Sendo que, desde a mais tenra idade, o bebê vai se constituindo ser cultural e social nas relações com o outro.

Apesar das fortes evidências de determinação biológica quanto à propensão ao espectro, o sujeito autista também é gerado e convive em contextos socioculturais. Há, pois, uma sociogênese no desenvolvimento. As manifestações de aversão ou de indiferença talvez não indiquem alienação. Poderiam ser indicativas de “consciência” de estar no mundo (não a consciência intelectual, mas a percepção de que o corpo está onde não deseja, ou de que não está como desejaria)? Faltaria, como a Helen Keller antes de aprender um código linguístico, uma forma de comunicação, uma linguagem “traduzível” na cultura? Mas por que até autistas falantes e alfabetizados também aparentam resistências? Parece-me que essa corporeidade experiência maior sofrimento nesse processo de enlaçamento pela cultura, o que gera a necessidade social de prover um acolhimento que não seja tão impactante (negativamente para o sujeito, provavelmente “sintonizando-se” com as características primeiras de seus modos de existir, ou seja, com o próprio espectro (FREITAS, 2015, p. 88).

Segundo a Chiote (2013, p. 27), “o desenvolvimento infantil é um processo de apropriação da cultura pela significação que o outro mediador faz das ações da criança, transformando-as em atos significativos”, sendo que a família é o mediador primário das relações infantis.

A descoberta de uma criança com deficiência, mobiliza a família, que sofre com o impacto do diagnóstico, muitas vezes negando a realidade. Para a criança autista, muitas vezes essa descoberta é tardia, pois o diagnóstico precoce ainda não é uma realidade vigente no país e a identificação da deficiência ocorre ao longo do desenvolvimento infantil. De igual modo, considerar que o autista apresenta relações primárias com formatação desenvolvimental atípica, também terá repercussão não apenas no seio familiar como também na sociedade. Contudo, mesmo que a dialética entre a dimensão biológica e cultural apresente uma concepção contraditória, o TEA é um sujeito participante na vida social (CHIOTE, 2013).

Se há um processo atípico nas relações primárias do autista, também, nas relações sociais podem ocorrer limitações, pois inicialmente, “o contexto de relações no qual se insere a criança com Autismo é marcado pela aparente falta de sentidos ou de sentidos “restritos” para o outro” (CHIOTE, 2013, p. 34).

O Autismo, compreendido a partir da falta, de impossibilidades e limitações, demarca os lugares e papéis ocupados por essas crianças, como os de quem precisa primeiro ser educado em seu “defeito” para depois participar das práticas culturais, o que pode privá-las de um desenvolvimento cultural mais amplo, negando-lhes até mesmo a possibilidade de viver sua infância em sua perspectiva mais ampla. Concordamos com Vygotsky (1997), quando indica que não é a deficiência que

traça o destino da criança, mas a maneira como ela é significada culturalmente (CHIOTE, 2013, p. 30).

Dessa forma, a educação da pessoa com deficiência é perturbada quando seu fundamento tem como raiz às limitações, promovendo uma inclusão sociocultural fragmentada. Conforme Domingos (2005, p. 24), a educação do aprendente com necessidade educacional especial só é possível se for específica para ele. Portanto, o papel da escola pode ser o de realizar intervenção capaz de proporcionar acesso ao conhecimento.

Sendo assim, a educação para a criança com deficiência, e nesse caso com autismo, não deve ser baseada nos déficits ou limitações e sim nas potencialidades que a criança apresenta, superando o modelo médico outrora preconizado para alcançar uma educação realmente inclusiva – não comparativa e não privada de acessos – pois, isso poderá modificar o desenvolvimento sociocultural. “Parece-nos que a aparente falta de sentidos dos gestos, das ações, da fala e das interações tornou-se uma marca do Autismo, desconsiderando-se que há um sujeito singular e único para além desse transtorno” (CHIOTE, 2013, p. 41).

Esse discurso remete à reflexão sobre como acompanhar a criança autista na escola, visto que, primeiramente deve-se perpassar as limitações do transtorno para identificar as potencialidades do indivíduo com TEA; posteriormente, compreender que a pessoa com autismo é um sujeito participante da vida social; finalmente, buscar alcançar uma formação integral e inclusiva.

Ciavatta (2005, p. 2), pondera que integrar é “tornar inteiro”, isto é “enfocar no trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo”. Como visto anteriormente, trabalho e educação são fundantes ao homem e, portanto, indissociáveis. O ensino integrado, nesse interim vem ultrapassar a formação educacional humana pautada no trabalho operacional, mas a integração do homem para agir, “pensar, dirigir ou planejar”. Dessa forma, a formação integrada não pode ser partida ou fragmentada e, ao refletir sobre essa máxima, é possível concordar que a pessoa com deficiência, para sua inclusão, precisa ter uma educação não fragmentada, mas uma formação integral.

Destarte, a formação integrada, com visas para o mundo do trabalho, deve estar presente no processo formativo da criança, seja ela típica ou atípica, da educação básica à educação profissional. Parece distante pensar em trabalho na educação básica, contudo, é na base educacional que se forma sujeitos ativos, pensantes, críticos e preparados para a sociedade, e, conseqüentemente, para o mundo do trabalho.

A educação básica tem o importante papel de fazer com que o aluno adquira os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências, às ideias, que são indispensáveis a cada um, qualquer que seja sua profissão. Ela fornece os fundamentos para uma concepção científica da vida e contribui para desenvolver as faculdades cognitivas e as capacidades do indivíduo. Contribui, ainda, para formar para sua autonomia e capacidade para a auto-aprendizagem contínua e crítica; para o desenvolvimento da sua criatividade, do seu espírito de inovação e suas disposições à versatilidade que os atuais processos produtivos requerem. A educação básica joga papel fundamental no desenvolvimento da curiosidade e do interesse do aluno pelos problemas contextuais e internos à produção das ciências, da cultura e das artes, favorecendo, assim, a assimilação e o aprendizado dos processos investigativos, analíticos e tecnológicos (MACHADO, 2009, p. 5).

Essas afirmações trazem a necessidade de refletir sobre o TEA e o mundo do trabalho, conjecturando sobre qual base educacional possibilita uma educação integral com caminhos que buscam a emancipação da pessoa com deficiência? Isto é, um ensino de base fundante e não alienante que preconize o trabalho como princípio educativo, planejado para a formação integral e emancipatória do homem. Diante disso, tais reflexões apontam para a necessidade de pensar um processo educacional integral e inclusivo, com mudanças significativas no atual sistema educacional e em suas práticas educativas. Essas possibilidades abrem espaços para que estudantes autistas tenham acesso a uma formação com práticas realmente inclusivas. Pensar esses caminhos não significa negar as barreiras e os prováveis entraves para a formação e inclusão do autista no trabalho e na educação. Outrossim, considerar que o transtorno acarreta dificuldades para o autista na habilidade humana de agir, pensar, dirigir ou planejar não pode ser limitante para o desenvolvimento de um ensino integrado e inclusivo.

1.5.3. Inclusão, integração e formação integral: contradições e aproximações

Do ponto de vista da educação especial inclusiva, Baptista, Bosa *et al* (2002), afirmam que a integração do autista é influenciada pela história, pelas políticas educacionais, pela ética, pelos recursos, pela escola, pela família, pela construção coletiva, pela pluralidade de estratégias e também pela colaboração prevista entre equipe multidisciplinar.

A imersão da criança com Autismo, no universo cultural e simbólico da educação infantil, tem uma relação direta com a forma como suas ações são inseridas pelos outros no sistema de significação cultural e escolar. (...) A significação no espaço escolar está diretamente relacionada com o papel e a função social da instituição escolar, isto é, a transmissão e a apropriação do conhecimento acumulado ao longo da história às gerações mais novas. Na instituição escolar, os lugares, os papéis e as funções daqueles que ensinam e daqueles que aprendem são marcados e delimitados histórica e institucionalmente, traçando um modo de relação específico entre eles. (CHIOTE, 2013, p. 44)

Uma ação importante para possibilitar a integração²² na educação especial inclusiva, é a implementação de políticas públicas permanentes para a formação continuada de docentes e demais profissionais da educação para atendimento da pessoa com TEA. Essas ações propostas pela integração na educação especial inclusiva se assemelham à formação integral, no sentido em que “as políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (BRASIL, 2003, p. 35 *apud* CIAVATTA, 2005, p. 9).

Para a integração na educação especial inclusiva, o trabalho pedagógico integrador é aquele que assume a postura de coragem: “olhar de perto a limitação, a coragem de falar daquilo que falta, porque acredita-se (acreditar e ter consciência é fundamental) que não existe uma nítida divisão entre um grupo dos indivíduos-potência e outro dos indivíduos-ausência” (BAPTISTA, BOSA *et al*, 2002, p. 133). É confiar de que os educadores dispõem “de instrumentos favorecedores de dinâmicas de interação que podem tratar as diferenças em modo respeitos e não-destrutivo”. (BAPTISTA, BOSA *et al*, 2002, p. 133).

Considerando o conceito de trabalho pedagógico integrador descrito por Baptista e Bosa (2002), é possível notar algumas contradições relacionadas à formação integral proposta neste estudo. É importante salientar que este estudo não tem como objetivo é desqualificar a construção e a historicidade da educação especial inclusiva, posto que os marcos referentes dessa formação têm sido importantes para modificar ações que são excludentes na escola. Portanto, partindo desse escopo, a educação especial inclusiva apresenta pontos divergentes e contraditórios à proposta de uma educação com visões para a formação integral, os quais serão identificados à seguir.

Os autores (BAPTISTA, BOSA *et al*, 2002, p. 133), no esclarecimento sobre o trabalho pedagógico integrador, apresentam uma visão contraditória à educação integral, principalmente, quando afirmam que esse trabalho tem como intuito “olhar de perto a limitação”. Acredita-se que a intenção dos autores não foi a de potencializar o *status* da deficiência, mas de fundamentar a conscientização de que não há nítida divisão entre os indivíduos na escola. Contudo, para a formação integral, mesmo que as funções elementares estejam alteradas e, conseqüentemente, as funções superiores apresentem formatação própria

²² É importante salientar que conceito de integração na formação integrada difere-se do conceito de integração na educação especial. Para Vieira & Vieira (2014, p. 7) “a formação integrada da formação do ensino médio com a educação profissional, destaca que uma proposta desta natureza requer uma **integração** epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas”. Para Cunha (2008, p. 109) a formação integrada “[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na **integração** de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos”. Segundo Ramos (2010), a formação integrada não deve ser tratada apenas como mera **integração** dos currículos do ensino médio e do técnico, mas como obrigação ética e política que garanta que esta formação se dê sob uma base unitária de formação geral.

para a construção das práticas sociais, é possível realizar um trabalho pedagógico que tenha como objetivo ‘olhar para o potencial’ (grifo nosso). De modo que, as potencialidades apresentadas pela criança autista são os caminhos para a formação integral e para a construção das práticas sociais e culturais. Os autores buscam solucionar o dilema ao afirmarem que não há “uma nítida divisão entre um grupo dos indivíduos-potência e outro dos indivíduos-ausência”, tal tentativa ainda erige de forma sutil barreiras na concepção de uma formação integral e omnilateral.

Segundo Sasaki (1997), integração e inclusão, aparentemente parecem sinônimos²³, porém, ambas são definidas em contextos diferentes. Segundo o autor, na integração o movimento é unilateral e na inclusão o movimento é bilateral, simultâneo. A unilateralidade tem como sentido a adaptação, isto é, adaptar-se ao que a escola e a sociedade podem oferecer. Na bilateralidade o processo se dá pela adaptação mútua (SASSAKI, 1997).

Integração x Inclusão: Esses termos têm significados diferentes para o movimento das PcD. Exemplos: Inclusão significa inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam "se preparar" para ir à escola regular); na integração, a inserção é parcial e condicional (crianças "se preparam" em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares); na inclusão, a sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS; na integração, as pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes; a inclusão, defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência (OLIVEIRA *et al*, 2011, p. 8).

A contradição que emerge dessa reflexão sobre educação especial inclusiva, integração e formação integral tem como objetivo diferenciar conceitos e ratificar contribuições. A dialética leva-nos a refletir de que o campo da inclusão perpassa por caminhos diferentes e apesar de movimentos de luta contra o preconceito, ainda encontram-se, de forma velada, ações excludentes. A formação integral, termo cunhado para esse estudo, tem como proposta refletir sobre as bases educacionais inclusivas que fomentam ações políticas, educacionais para concepção de vida plena. Acredita-se que a formação integral propõe uma educação que possibilita ao estudante alcançar sua autonomia, criatividade, inovação e versatilidade. Apesar do autista apresentar alterações multissensoriais que podem impactar sua constituição cultural, deve-se atentar que a formação integral pode olhar para esse indivíduo à partir das suas potencialidades, gerando ações de inclusão social e aprendizagem escolar (ver quadro 1).

²³Ver nota de rodapé 19. O conceito de integração da educação especial se diferente da integração na formação integrada. Ciavatta (2005) conceitua integração como o processo de “tornar-se inteiro”, o qual se aproxima do sentido de “estar incluído”.

Quadro 1: Formação Integrada e caminhos para inclusão e formação integral

FORMAÇÃO INTEGRADA	INCLUSÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL
Projeto Social onde as diversas instâncias são responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção das escolas e professores)	<p>A leis de inclusão para o TEA buscam garantir a matrícula, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ratificam que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos níveis de aprendizado (com condições de acesso, permanência, aprendizagem, eliminando barreiras), que tenha educação de qualidade e proteção contra violência e acesso ao currículo com condições de igualdade.</p> <p>Contudo, muitos problemas são encontrados, tais como:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Unidades escolares que não aceitam a matrícula de autistas ou ‘sugerem’ para a família que a criança não frequente regularmente as aulas, entre outros (grifo nosso); b) Ausência de cuidador; c) Ausência do AEE; d) Barreiras atitudinais; e) Formação continuada limitada. <p>Portanto, para a formação integral e inclusiva, é necessário romper tais barreiras e que as leis sejam aplicadas de fato.</p>
Superar o dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual.	Historicamente, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual é mantida por um sistema político e econômico que visa o lucro, a alienação e a dicotomia. A formação integral, nesse ínterim é aquela que, tem como base a totalidade do sujeito, partindo de suas potencialidades com ações inclusivas, que coaduna com a formação. Para tanto, é necessário reestruturar o currículo, as práticas pedagógicas e romper a teoria para emersão de ações práticas por parte de todos os envolvidos.
Adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica	Formação específica geral e específica sobre trabalho como princípio educativo, inclusão, diversidade, deficiência, TEA e estratégias para prática educativa inclusiva e emancipatória.
Articulação da instituição com os alunos e os familiares	O desconhecimento sobre as especificidades da deficiência, muitas vezes, afasta <i>vis a vis</i> família da escola. A ausência de comunicação entre família-escola acarreta barreiras que dificultam o processo formativo do TEA.
A formação integrada é uma experiência de democracia participativa	De igual modo, a formação integral e inclusiva deve ser uma experiência de democracia participativa de todos os atores envolvidos: o próprio autista, a família, os profissionais da saúde e escola e a sociedade em geral. Porém, a mobilização em prol da causa, muitas vezes é realizada por iniciativa de pequenos grupos separados, o que acarreta ações minoritárias e restritas. Para romper essa realidade é necessário efetivar ações à nível macro, união dos grupos e dos atores envolvidos.
Garantia de investimentos na educação. “Não se faz boa educação (...) sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos” (CIAVATTA, 2005, p. 16)	A perspectiva de formação integral, inclusiva, pública e de qualidade para a pessoa com TEA deve passar por grande reestruturação, não apenas no campo do investimento financeiro, mas também do processo de transformação da escola e de todos os agentes envolvidos na formação educativa da pessoa com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com referencial sobre a formação integrada em Ciavatta (2005, p. 14-46)

O quadro anterior, reflete sobre uma visão macro da nossa percepção sobre a formação integral e inclusão do TEA na escola. Especificamente, observa-se que as ações propostas por Ciavatta (2005), apresentam-se de caráter macro do sistema, sendo direcionadas para a Educação Profissional e Tecnológica. Porém, esperamos que as ações propostas pela autora sejam caminhos possíveis para a formação integral inclusiva do TEA. Desta forma, acreditamos que todo o processo formativo do autista, desde as bases iniciais até o ensino superior, precisam de reestruturação, perpassando a utopia para alcançar o real pensado.

O próximo capítulo versa sobre o Transtorno do Espectro Autista, apresentando de forma breve a histórica, etiologia, incidência, alterações cognitivas e neurobiológicas no autismo, culminado sobre o autismo na escola e estratégias para inclusão escolar.

2. EDUCAÇÃO E AUTISMO: CONHECENDO O TEA E SUAS ESPECIFICIDADES

O autismo e a educação apresentam um cenário de grande discussão teórica visto que, para o TEA, a aprendizagem pode ser um desafio. Portanto, é pungente entender o transtorno e suas características e como sua presença na escola pode influenciar todo o ambiente, desde a sala de aula, o espaço físico, os servidores, até a relação professor-aluno, sendo essa última uma temática que surge em muitos trabalhos científicos (MISQUIATTI *et al.*, 2014; FAVORRETO, LAMÔNICA, 2014; PASSERINO, BEZ, VICARI, 2013; GRACIOLI, BIANCHI, 2014; FIORINI, MANZINI, 2016).

Para o desenvolvimento e a inclusão escolar da criança com autismo, é necessário a realização de um trabalho multiprofissional, ou seja, várias áreas do conhecimento unindo-se para delinear uma terapêutica que perpassa as particularidades específicas desse transtorno. Portanto, é necessário que cuidador, família, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico, musicoterapeuta, pedagogo, professor, psicólogo, psicopedagogo e terapeuta ocupacional estejam seguindo a mesma linha de intervenção e atenção à saúde e à educação do autista para que os resultados possibilitem a independência, habilidades educativas, sociais, possibilitando que a pessoa com TEA possa ser realmente incluída na sociedade.

Outrossim, a família da pessoa com TEA é agente importante na formação desse indivíduo, tanto nos aspectos neurobiológicos, quanto sociais e escolar. Vargas e Schmidt (2017) relatam que a família da pessoa com autismo, muitas vezes, apresenta afastamento social. Para os autores, a participação dos pais é fundamental no processo educacional dos filhos, corroborando para um melhor rendimento escolar, sendo que, a interação entre escola-família-aluno, gera um clima emocional que possibilita o professor realizar suas atividades.

Oliveira (2002), por exemplo, aborda as relações família-escola através dos vieses sociológico e psicológico. Nessas perspectivas, destaca o caráter socializador dessa relação, sem, no entanto, deixar de pontuar as diferenças sociais e culturais existentes entre ambas as instituições. Para a autora, o aluno/filho percorre uma trajetória desenvolvimental iniciada na família (socialização primária), para posteriormente vivenciá-la ao longo do processo de escolarização com seus pares (socialização secundária). Nesse sentido, as escolas teriam por objetivo participar da educação não somente dos seus alunos, mas também da orientação e do apoio às famílias, ao fornecerem informações sobre o desenvolvimento psicológico e emocional dos filhos (VARGAS, SCHMIDT, 2017, p. 209)

A interferência nas relações entre família e escola de pessoas com autismo pode repercutir de forma negativa, pois os pais estão sujeitos às situações estressoras causadas pelas barreiras atitudinais: preconceito e vitimização. Sendo, portanto, necessário efetivar uma

relação de parceria para proporcionar uma aprendizagem com mais fluência e trocas entre os atores envolvidos no processo (VARGAS, SCHMIDT, 2017).

No campo da ciência, o crescimento dos estudos sobre o TEA é recente e o diagnóstico precoce ainda é um desafio, sendo possível ainda encontrar casos de autistas que não foram diagnosticados na infância, passando por dificuldades no âmbito social e educacional sem ter nomeado as suas dificuldades. Esse fator é importante, pois as informações sobre os níveis de autismo permitem uma compreensão mais detalhada sobre o transtorno.

Para abertura de um espaço de discussão e produção científica, reconhecimento e busca para o diagnóstico precoce, o TEA deve ser divulgado na sociedade. Destarte, a luta de pais, professores e profissionais da área da saúde tem aberto a possibilidade de maior compreensão sobre as características e a inclusão, visto que este é um tema de debate em muitos centros acadêmicos, pois a inclusão ocorre quando o conhecimento é construído e compartilhado. Baptista e Bosa (2002) relatam sobre o desafio do diagnóstico, pois o novo aprendente será inserido em uma sala já constituída e o ensinante se angustia buscando ferramentas para a inclusão.

Sua *compreensão* da situação o faz exigir um conhecimento em saber sobre como lidar com esse desafio. Ou seja, na prática, receber esse novo aprendente, como integrá-lo à sala de aula, e sobretudo, como transmitir a ele – ou pelo menos tentar – o que se transmite com inúmeras dificuldades aos aprendentes antigos. Tal compreensão, atualizada pela busca de conhecimento e saber, ou pela espera deles, gera uma *articulação*, um *discurso* (Baptista e Bosa, 2002, p. 74).

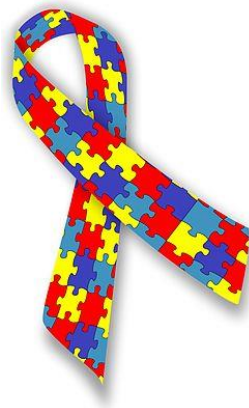
Outrossim, as características do TEA são específicas, pois cada indivíduo apresenta dentro do espectro peculiaridades que são inerentes às interações ambientais e neurobiológicas. O termo *espectro* corresponde justamente a variação de características apresentadas no autismo, tanto por suas dificuldades e desafios, quanto por suas potencialidades.

Imagine que o autismo funcione como um espectro de cores, que iria do branco até o preto, passando por todos os tons de cinza. As variações transitam pela tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso. Há pessoas com comprometimentos sociais, mas sem problemas comportamentais; e há casos de disfunções comportamentais sem atraso de linguagem. Em todos eles aparecem, em maior ou menor grau, as dificuldades na interação social (SILVA, 2012, p. 63 e 64).

Sendo assim, em 1999, a fita quebra-cabeça foi instituída como símbolo do autismo. O espectro de cores representa a diversidade de cada indivíduo e a imagem de

quebra-cabeça representa a complexidade do espectro (figura 1). Na Lei nº 16.756, de 08 de junho de 2018, dispõe o dever de inserção do símbolo mundial da conscientização sobre o TEA nas placas de atendimento prioritário (BRASIL, 2018).

Figura 1: Símbolo do autismo – fita quebra-cabeça



Fonte: PAIVA JUNIOR, 2018²⁴

2.1 Caminhos históricos do autismo

A história relacionada ao estudo da vida social e aos fenômenos da vida da sociedade traduz a trajetória não apenas sociocultural, mas reflete os caminhos do homem, em toda a instância da vida. Para as pessoas com autismo, a história e o descortinar do transtorno perpassou por muitos caminhos, desde os contos de fadas, crenças equivocadas²⁵ até achados científicos.

No início do século XX muitos contos remontavam à criança ‘raptada’, sendo essas, as crianças que apresentavam “mudança repentina” de comportamento e “fenômeno curioso de expressões verbais” (ROSENBERG, 2011, p. 20). Na história pré-científica, médicos, pedagogos, romancistas, apotecário, poeta, advogado, relataram em seus escritos a história de pessoas que apresentavam comportamentos restritos, alteração na linguagem e isolamento social.

Em 1911, Eugen Bleuler, psiquiatra suíço utiliza o termo ‘autismo’ para descrever pessoas que tinham dificuldade para “interagir”, com “tendência ao isolamento”, “falta de

²⁴ PAIVA JUNIOR, F. Fita símbolo do autismo. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikipédia, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fita_quebra-cabe%C3%A7as>. Acesso em: 09 de outubro de 2018.

²⁵ Eugen Bleuler criou o “conceito da ‘mãe geladeira’ ao descrever o comportamento observado, por ele nas mães de crianças com autismo, pois referiu que elas apresentavam contato afetivo frio, mecanizado e obsessivo, apesar do auto grau de desenvolvimento intelectual”, porém essa é uma teoria equivocada, mas que foi muito divulgada. Posteriormente, Bleuler se retratou por essa consideração. (SILVA, 2012, p. 159, 160)

conexão emocional” e “ausência do instinto de integração com o ambiente” (STELZER, 2010, p. 7; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, p. 16; SILVA, 2012, p. 159).

A história científica oficial inicia-se em 1943 com o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” publicado na revista *The Nervous Child*, quando o médico Leo Kanner busca validar o que observou na clínica, em que crianças entre 2 anos e 4 meses a 11 anos, apresentavam características tais que para ele formavam um síndrome única (ROSENBERG, 2011, p. 22).

Em 1944, Hans Asperger publicou em sua tese de doutorado um “estudo observacional com mais de 400 crianças, avaliando seus padrões de comportamentos e habilidades” (SILVA, 2012, p. 160), nomeando as crianças do seu estudo “de ‘pequenos mestres’, devido à sua habilidade de discorrer sobre um tema minuciosamente” (p. 160). Em homenagem ao pesquisador, foi nomeado como “asperger”, os autistas que apresentavam dificuldade de interação social, hiperfoco em assuntos de interesse especial e dificuldade de coordenação motora.

2.2 Etiologia e incidência

Segundo Carvalheira, Vergani & Brunoni (2004) a etiologia do autismo é desconhecida e as causas são multifatoriais. Para os autores, diversos estudos buscam desvendar os fatores genéticos associados ao transtorno. Segundo Brunoni (2011, p. 56) “a investigação genética de um paciente com diagnóstico suspeito ou estabelecido de TEA é eminentemente clínico. Não há, *a priori*, um exame ou uma sequência de exames a serem solicitados”. De modo geral, as causas neurobiológicas associadas ao autismo “tais como, convulsões; deficiência mental; diminuição de neurônios e sinapses na amígdala, hipocampo e cerebelo; tamanho aumentado do encéfalo e concentração aumentada de serotonina circulante, sugerem forte componente genético” (CARVALHEIRA, VERGANI & BRUNONI, 2004, p. 1).

A incidência de autismo tem crescido sobremaneira nos últimos anos. De acordo com a rede *Autism and Developmental Disabilities Monitoring*²⁶ (ADDM) do *Centers for Disease Control and Prevention*²⁷ (CDC), em pesquisa realizada no período de 2000 – 2012, foram identificados inicialmente a estimativa de 1 a cada 150 nascidos. Contudo, em 2012, a estimativa era de 1 a cada 68 crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo. Estudos

²⁶ Monitoramento de deficiências de desenvolvimento e autismo (tradução da autora)

²⁷ Centros de Controle e Prevenção de Doenças

realizados na Ásia, Europa e América do Norte identificaram uma prevalência média de 1% a 2% de autismo na população. E a 1 a cada 42 nascidos são meninos e 1 a cada 189 são meninas, sendo a média 4,5 meninos. (CHRISTENSEN, BAIIO & BRAUN, 2012; FREITAS, 2014).

2.3 Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) refere-se a uma série de alterações no desenvolvimento, de causa multifatorial, sendo uma delas a incidência genética. As características principais da pessoa com TEA são os prejuízos²⁸ na comunicação e o comportamento restrito e estereotipado. Essas especificidades se apresentam de forma e grau diferentes, sendo que cada autista apresenta suas particularidades e avarias nas áreas motoras, acadêmicas, cognição²⁹, senso-percepção. As alterações conforme a *American Psychiatric Association*³⁰ - APA (2014), encontradas no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*³¹ - DSM-5, são descritas em três níveis:

O nível 1 é o nível em que a pessoa com TEA necessita de apoio, prejuízos na comunicação, dificuldade para iniciar interação social, apresentando desinteresse social e prejuízos comunicacionais devido à falha na linguagem receptiva e expressiva. Neste nível a pessoa também apresenta inflexibilidade comportamental, dificuldade na troca de atividades, rigidez e prejuízo na organização e planejamento o que acarretará problema na independência.

No nível 2 a exigência de apoio é substancial. E mesmo na presença de apoio, os déficits se apresentam como graves, tanto na comunicação verbal como na comunicação não verbal. A pessoa com TEA nesse nível apresenta limitação “em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros” (idem, p. 52). A

²⁸O termo *prejuízo* aparece algumas vezes neste estudo por corresponder à uma terminologia médica e da ciência da saúde. Este termo é amplamente encontrado na literatura sobre autismo, inclusive em documentos da área da educação e documentos oficiais do governo federal. O uso neste trabalho refere-se às alterações neurobiológicas que afetam a pessoa com autismo e que, pelo estado grave de saúde, se torna “prejudicada” a interação, socialização e formação deste indivíduo. Ratificamos que de modo algum intentamos denegrir a pessoa com deficiência, pois, tal descuido seria totalmente contraditório ao que se propõe como princípio formativo e inclusivo para educação de autistas. Porém, do ponto de vista do estado de saúde, o discurso dialético neste trabalho tem como objetivo repensar os opostos. De forma que o termo foi utilizado algumas por ocasião de citações da literatura médica e para facilitar o entendimento dos participantes do estudo no questionário aplicado, maximizando a compreensão do senso comum sobre as características e especificidades do transtorno.

²⁹ A cognição compreende as áreas da percepção, atenção, associação, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.

³⁰ Associação Psiquiátrica Americana (tradução da autora)

³¹ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (tradução da autora)

inflexibilidade e restrição no comportamento também é presente nesse nível, dificuldade de lidar com mudanças e sofrimento em mudar “o foco ou as ações” (ibid).

O nível 3 apresenta um prejuízo agravado, sendo nesse a exigência de apoio muito substancial. Nesses casos os déficits na habilidade de comunicação verbal e não verbal são graves, com limitações substanciais na interação social e resposta à iniciativa do outro. Conforme a APA (2014), a pessoa apresentará extrema dificuldade em lidar com mudanças, apresentando acentuado prejuízo em todas as esferas, com grande sofrimento em mudar ações e também inflexibilidade presente nas atividades propostas.

É importante salientar que essa divisão em níveis (autismo leve, grave e moderado), à partir do DSM-5 (APA, 2014), se difere do DSM-IV (APA, 1995), em que subdividia o autismo nas seguintes categorias: Autismo (clássico), Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett, Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. No DSM-IV, essa subdivisão representava as especificidades que o Transtorno poderia assumir, sendo, que à partir do DSM-5, não são mais utilizadas. O que acarretou muitas discussões em vários setores do conhecimento, porém, de forma geral essa nova classificação do DSM-5 parece facilitar o diagnóstico precoce.

De igual modo ocorre uma diferenciação na classificação do autismo considerando a Classificação Internacional de Doenças (CID) CID-10 e o CID-11. O CID-10 é um dos critérios oficialmente adotado pela legislação brasileira para que o profissional de saúde possa classificar os problemas de saúde, em que o número 10 indica as atualizações e revisões desse código (OMS, 1997). No CID-10, o autismo é referido como Transtornos Globais do Desenvolvimento e recebe o código F84, e da mesma forma que o DSM-IV apresenta as subdivisões: Autismo infantil (F84.0), Autismo atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Outro Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84.8) e Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento (F84.9). (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO *et al*, 2011).

Esses transtornos foram classificados conjuntamente porque todos causam, de algum modo, distúrbios no desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento ocorre de um jeito diferente do esperado para crianças da mesma idade. Ademais, todos afetam, de várias maneiras e intensidades, a comunicação, a interação social e o comportamento da pessoa. Os mais conhecidos, além do Autismo infantil, são a Síndrome de Asperger (autismo de alto desempenho, onde a inteligência e a fala estão preservadas, apesar das dificuldades sociais) e a Síndrome de Rett (de origem

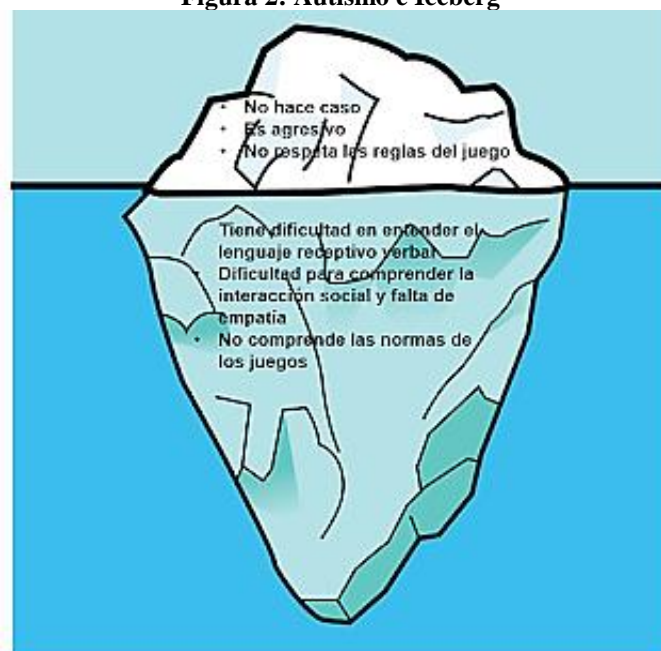
genética claramente identificada, pode levar a uma deficiência intelectual grave, ocorrendo quase sempre em crianças do sexo feminino). (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO *et al*, 2011, p. 2)

Contudo, no mês de junho de 2018 foi lançado o CID-11 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que classificará o TEA como 6A02. No CID-11 a classificação do TEA corresponde às modificações realizadas no DSM-5, sendo as subdivisões do autismo relacionadas aos prejuízos da linguagem funcional e deficiência intelectual. Contudo, a nova classificação só estará em vigor no dia 01 de janeiro de 2022 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018).

2.4 Alterações cognitivas e neurobiológicas

O TEA pode ser considerado como um *iceberg*, em que o está aparente e é visível – comportamento atípico – pode ser explicado pelo que não se vê – alterações cognitivas e neurobiológicas (figura 2). Há de se considerar que o ser humano tem suas capacidades inatas e que são galgadas a cada fase do desenvolvimento. Contudo, para as pessoas com alguma deficiência, alteração genética, biológica ou específica, a realização das atividades, a socialização e a interação podem ser prejudicadas.

Figura 2: Autismo e Iceberg



Fonte: Logopèdia Mercedes Mesa³² (2015)

³² LOGOPÈDIA MERCEDES MESA. **La teoría del iceberg aplicada al autismo**. 2015. Disponível em: <<http://logopediamercedes.blogspot.com/2015/09/la-teoria-del-iceberg-aplicada-al.html>>. Acesso em 09 out. 2018.

O DSM-5 estrutura os sintomas nos domínios: comunicação social e comportamentos/interesses restritos, repetitivos e estereotipados. Das dificuldades cognitivas, observam-se alterações na atenção, linguagem, função executiva, percepção, memória e praxia.

Sobre a atenção, a pessoa com autismo pode apresentar prejuízo em todos as subcategorias. Na atenção sustentada, a pessoa com autismo pode sustentar a atenção se a atividade for do seu interesse, contudo, pode apresentar prejuízo acentuado na atenção compartilhada e na atenção alternada, principalmente na tomada de decisões rápidas (CORBETT, CARMEAN & FEIN, 2009).

Nos aspectos da linguagem, os autistas podem ser verbais e não verbais, com dificuldade de compreensão de ordens complexas, pois o processamento da linguagem receptiva no autista é diferente comparado a pessoa neurotípica. O DSM-5 aponta que o desenvolvimento da linguagem receptiva pode se mostrar mais atrasada em comparação ao desenvolvimento da linguagem expressiva, sendo que “as habilidades de linguagem receptiva e expressiva devem ser consideradas em separado” (APA, 2014, p. 53).

As dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados. Algumas crianças podem falar adequadamente (...), ao passo que outras não conseguem desenvolver habilidades de comunicação. Também pode ocorrer uma linguagem imatura caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entoação monótona etc. As crianças que conversam podem ter muita dificuldade em iniciar e, principalmente, em manter uma conversação adequada especialmente com pessoas estranhas (SCHMIDT, 2013, p. 52).

Segundo BERNAL (2018, p. 21), a praxia é a habilidade de “contextualizar, planejar e completar ações motoras com sucesso em situações novas”, sendo a dispraxia motora uma “disfunção motora neurológica que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente” (BERNAL, 2018, p. 24). Tais acometimentos podem dificultar o funcionamento do TEA nas atividades de vida diária, tais como habilidades motoras finas para escrever, amarrar cadarço e jogos e brincadeiras sociais (BERNAL, 2018). Desta forma, a dispraxia pode assumir “formas severas, incluindo a imitação prejudicada de gestos especializados” (BERNAL, 2018, p. 38).

Atividades rotineiras como: andar, escalar, correr são fáceis para indivíduos com TEA, mas atividades motoras que requerem adaptação como: realizar novas construções ou usar alguns instrumentos, parecem difíceis para eles. (...) Portanto, crianças com TEA apresentam dificuldades na praxia que afetam a habilidade de participarem de brincadeiras e atividades de lazer, além de diversas outras atividades (BERNAL, 2018, p. 38 e 42).

A função executiva é o processo cognitivo que trabalha de forma integrada as habilidades de controle inibitório, flexibilidade cognitiva, planejamento, memória de trabalho, abstração, julgamento, tomada de decisões, autorregulação e autopercepção. Tais habilidades podem se apresentar alteradas no autismo devido à dificuldade na resolução de problemas e no direcionamento comportamental. Para a pessoa com TEA, modificar estratégias pode ser um problema, desencadeando comportamentos perseverativos e/ou estereotipados, sendo denominada essa dificuldade como flexibilidade cognitiva. De modo geral, o estilo cognitivo e o perfil comportamental do autista está pautado na forma que a informação é processada, isto é, como o autista pensa e como organiza as informações. Tais déficits modificam a forma de ser/estar no mundo, apresentando dificuldade em elaborar informações e de seguir instruções (PEREIRA, 2012; MENEZES *et al*, 2012; MECCA *et al*, 2010).

Outra especificidade no autismo é alteração na capacidade de fazer inferências sobre o que outras pessoas irão fazer ou agirão na mesma situação. A essa capacidade dá-se o nome de Teoria da Mente (BARON-COHEN *et al*, 1985).

O mecanismo estaria na base das habilidades sociais, notadamente quanto à capacidade de conceber estados mentais do outro – o que o interlocutor sabe, sente, deseja. Isso comprometeria, por exemplo, a capacidade de fazer de conta numa brincadeira, bem como o seguinte tipo de predição: o que os outros iriam pensar (que crenças teriam) diante de certa forma de agir (FREITAS, 2015, p. 85).

Para a capacidade de integrar informações e estímulo no contexto, dá-se o nome de Coerência Central. No autismo, a pessoa apresenta dificuldade na capacidade de juntar partes de informações para formar um *todo* provido de significado, ou seja, veem o mundo de forma fragmentada (FRITH, 2003).

De maneira geral os autistas podem apresentar hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. O DSM-5 (APA, 2014, p. 50) exemplifica a hiperreatividade ou hiperresposta da seguinte forma “indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento”. Mudanças simples no ambiente podem acarretar uma hiper-reatividade, levando a comportamentos autolesivos ou heteroagressão. De outro modo, o autista hiporreativo com hiperresposta pode apresentar dificuldades em codificar as informações do ambiente, podendo permanecer inerte aos estímulos apresentados, com foco em objetos incomum, como por exemplo, plástico, papel, garrafa, cortina, abandonando outros estímulos ambientais.

Interesses altamente limitados e fixos, no transtorno do espectro autista, tendem a ser anormais em intensidade ou foco (p. ex., uma criança pequena muito apegada a uma panela; criança preocupada com aspiradores de pó; adulto que gasta horas escrevendo tabelas com horário). Alguns encantamentos e rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios, e algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou a excesso de restrições alimentares são comuns, podendo constituir a forma de apresentação do transtorno do espectro autista (APA, 2014, p. 54)

Especificamente sobre a memória, é importante salientar que a mesma corresponde à habilidade de codificar, armazenar e evocar uma informação, isto é, a capacidade de modificar o comportamento em função de experiências anteriores, sendo dependente de diferentes estruturas do Sistema Nervoso Central (HELENE & XAVIER, 2003). Portanto, no autismo, a alteração na memória pode acontecer de forma multicausal seja pela fragmentação na informação, pela dificuldade em manter a atenção, pela dificuldade em planejar ações e/ou compreender situações e contextos sociais do dia a dia (BADDELEY, 1992; MEDEIROS, 2011).

Destarte, a pessoa com TEA necessita de um acompanhamento específico, visto que os níveis de afecção no autismo são diferentes em cada pessoa e as necessidades de acompanhamento são direcionadas para as demandas individuais.

Como pano de fundo desse cenário do aporte médico, biológico e psicossocial, Vygotsky apresenta a mediação como papel importante na construção psicossocial da criança, sendo ela delineada pela diferenciação das funções psicológicas elementares e das funções psicológicas superiores. Essas funções são desenvolvidas à partir de instrumentos especificamente humanos, sendo o primeiro o plano social e o segundo o plano psicológico, em que, a dependência do desenvolvimento psicológico implica diretamente nos processos educativos. Dessa forma, as funções psicológicas superiores são fundamentadas na gênese cultura, em que o trabalho pedagógico do professor deve considerar a mediação da cultura socialmente valorizada (CORRÊA, 2017).

Para Vygotsky, cada etapa do desenvolvimento psicológico configura em uma espécie de guia de reorganização da personalidade da criança. A contradição acontece quando as necessidades de desejos da criança encontram as demandas e possibilidades do ambiente. A superação dessa contradição ocorre quando a criança consegue enriquecer as funções já existentes (CORRÊA, 2017). O autista pelas suas especificidades multissensoriais, comportamentais e comunicativas, podem ser limitados na maturação psicológica, sendo, portanto, necessário intervir para essa reorganização. Às vezes, os desejos da criança com

autismo são incompatíveis com sua fase de desenvolvimento e as interações com o ambiente não conseguem superar essas necessidades. Portanto, acreditamos ser necessário olhar para o autista de forma heterogênea, não desconsiderando apenas suas especificidades médicas e biológicas, mas também, compreendendo como são formadas as interações iniciais para seu desenvolvimento sociocultural.

Portanto, Vygotsky conceitua a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³³ para dois propósitos, sendo o primeiro identificar as funções psicológicas em maturação e as interações sociais associadas e o segundo identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções para transição. Para que a criança consiga superar as etapas do desenvolvimento, a primeira função, a Zona Objetiva, precisa ter formação suficiente para o período seguinte, isto é, a Zona Objetiva de Desenvolvimento Proximal para cada período “reflete as expectativas e demandas institucionalizadas desenvolvidas historicamente em uma particular tradição societária de prática” (CORRÊA, 2017, p. 383). Considerando que o desenvolvimento da criança adquira capacidades específicas para cada etapa, a Zona Subjetiva avalia o estado atual de desenvolvimento das funções em maturação (CORRÊA, 2017).

A avaliação da ZDP ocorre por meio da imitação. Para Vygotsky a imitação não se trata de copiar irrefletidamente ações, mas pressupõe “compreensão das relações estruturais do problema que está sendo resolvido” (CORRÊA, 2017, p. 383).

Desse modo, se a criança não apresenta nenhuma capacidade de imitar, isso deve ser compreendido como um indicador de que as funções psicológicas relevantes não estão presentes; pois a criança só é capaz de se beneficiar de uma assistência se ela puder compreender o significado dessa assistência (CORRÊA, 2017, p. 383).

A capacidade de imitar, para a criança com autismo, pode estar afetada tanto pela dificuldade de compreender instruções, como pela dificuldade de contato visual e de estabelecer relações sociais com o outro. Portanto, corrobora com o indicador de que as funções psicológicas, em muitos casos de autismo, não estão presentes. Essa realidade ratifica a necessidade de assistência e de estratégias para que o autista possa desenvolver a capacidade primária para desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse ínterim a mediação por parte do professor propõe demonstrações que provocam apropriação do conteúdo, sendo que o ensino, deve estar focado nas funções em

³³É um conceito proposto por Vygotsky que “define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o *nível de desenvolvimento potencial* determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro - uma criança mais velha” (CORRÊA, 2017; WIKIPÉDIA, 2019).

desenvolvimento, “que são relevantes para passagem do próximo período de desenvolvimento, possibilitando o desenvolvimento de tais funções” (CORRÊA, 2017, p. 383). Segundo a autora, não é todo tipo de ensino voltado ao desenvolvimento integral da criança, pois o conceito de ZDP não está ligado ao ensino de habilidades técnicas e especializadas, mas voltada para promover o desenvolvimento. Dessa forma, o professor se torna mediador entre o estudante e o conhecimento, conduzindo a prática pedagógica (CORRÊA, 2017).

2.5 Autismo na escola

No Brasil, aproximadamente dois milhões de pessoas são autistas (OLIVEIRA, 2015) e nas escolas, os números de matrículas têm crescido sobremaneira. Segundo Tenente (2019), em 2017 o número de autistas matriculados em escolas públicas e particulares era de aproximadamente 77.102 estudantes. No entanto, em 2018, de acordo com os dados do censo escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o índice subiu em média 37,27%, chegando a marca de 105.842 estudantes matriculados (TENENTE, 2019).

O aumento significativo de matrículas de pessoas com TEA em classes comuns revela a necessidade urgente de utilizar estratégias e recursos para o acompanhamento deste estudante na escola. Porquanto, o ambiente escolar para o autista pode ser desafiador, não apenas pelas características e especificidades comportamentais do TEA como também pelo processo de aprendizagem único.

Em muitos casos, a identificação do TEA acontece no ambiente escolar, visto que este é um espaço de vivência e experimentação, em que as crianças participam de brincadeiras em pares e em grupo, desenvolvem atividades com objetos específicos e são postos em uma estrutura ambiental diferente da convivência familiar (SILVA, 2012; CHIOTE, 2013).

Para tanto, considerando os comportamentos alterados no autismo, a dificuldade interacional e a comunicação modificada, no contexto de sala de aula, o docente deve estar preparado para uma mediação pedagógica intencional “uma ação consciente de mediar e intervir [...] com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento” (CHIOTE, 2013, p. 43; GÓES, 2002, p. 106 *apud* CHIOTE, 2013, p. 43). Para o processo pedagógico do autista são necessárias “formação profissional, capacitação humana e

políticas públicas que deem condições práticas às escolas no exercício da educação inclusiva” (CUNHA, 2013, p. 26).

As alterações cognitivas podem dificultar as habilidades escolares, principalmente em casos de níveis graves de comportamento, sendo necessária intervenção multiprofissional para auxiliar a que o autista apresente melhor desempenho na aprendizagem escolar. Considerando os fatores supracitados, para o professor é importante responder algumas questões: qual a motivação do aluno? Quais seus pontos de interesse? O aluno finaliza sua atividade? Como reage diante dos erros? O que fazer para aumentar a capacidade de atenção? Qual sua participação em grupo? O aluno tem autonomia e se comunica? Constitui amizades? Como melhorar suas reações emocionais? Como se apresenta os aspectos motores? Tem déficit cognitivo? E na matemática, o que sabe? O que se percebe em seu processo de leitura e escrita? Organiza o material escolar?

Essas questões trazidas por Cunha (2013, p. 63-95) podem ser mediadas por meio de atividades que utilizam o lúdico, música, desenho, pintura, jogos, brinquedos, colagens, recortes, atividades pedagógicas em grupo, raciocínio lógico e tecnologias digitais. Considerando que, muitas vezes, o autista não apresenta maturação suficiente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é importante avaliar dentre as atividades sugeridas, quais poderiam ser propostas e como deveriam ser estruturadas. Para alguns, a atividade de desenho pode ser simples e prazerosa, para outros, a realização da atividade pode ser difícil, sendo necessária mediação específica.

Sendo assim, os níveis de ajuda são estratégias de mediação promotoras de acesso à aprendizagem: ajuda física é a mediação que o professor auxilia o estudante ‘fazendo junto’ (grifo nosso); ajuda parcial é aquela que o professor inicia a atividade e o estudante termina de forma independente; ajuda gestual é aquela mediada por gestos e sinais; e, ajuda verbal é a mediação que utiliza o auxílio verbal para condução da atividade.

Outrossim, há de se considerar como o autista resolve as demandas, pois se o TEA apresenta uma forma diferente de aprender, é necessário que se utilize recursos específicos para ensinar. Portanto, se a resolução do autista é do tipo visual, as estratégias de ensino também deverão utilizar recursos visuais. Pelin (2013) afirma que os estímulos visuais podem auxiliar na aprendizagem do autista pela facilidade em associar palavras às figuras, possibilidade de trabalhar conceitos, categorizar e identificar objetos, uso de materiais concretos e desenhos. Neste caso os sistemas visuais auxiliaram nas habilidades de autoajuda, independência, compreensão das expectativas.

De modo geral, as estratégias para o acompanhamento do TEA na escola, segundo os autores Cunha (2013), Silva (2012), Chiote (2013), Capovilla (org.2011), Baptista & Bosa (2002), Schmidt (2013), entre outros autores são: a utilização de um conteúdo organizado, de acordo com o trabalho pedagógico necessário ao aluno com autismo, uso de figuras, apoio de profissional responsável (monitoria), incentivo da oralidade, retirada gradativa de suporte para generalização da aprendizagem, elogios, falar claro e pausadamente, não usar linguagem figurada, garantir que não haja *bullying*, acompanhamento nos espaços comuns (cantina, pátio, quadra esportiva, entre outros), evitar poluição visual, redirecionar o educando, sentar na frente para evitar distrações, envolver os educandos e estimular a que trabalhem juntos.

A educação é a base de toda construção social, intelectual e crescimento individual (...), a inclusão escolar promove às crianças com TEA oportunidades e convivência com crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. (SCHMIDT, 2013, p. 134)

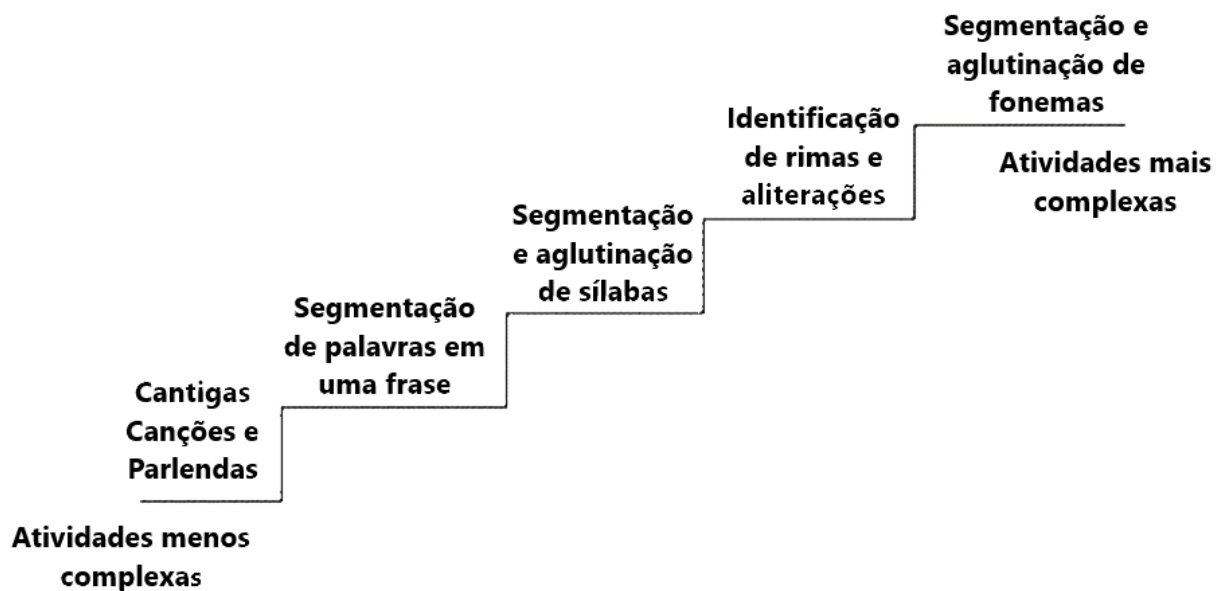
Os professores podem auxiliar na socialização – intermediando as relações com jogos e brincadeiras; atividades em curto tempo; atividades concretas e de interesse da criança; concentração – olhar nos olhos, perguntas diretas, claras e objetivas, buscar os interesses dos alunos, material visual e concreto; dividir as tarefas em partes, não deixar que a criança desista; fazer junto; ampliar a habilidade de imitação; linguagem – utilizar figuras, relatar eventos, ecoar; comportamentos – trocar estereotípias por outras atividades funcionais, rotina, estrutura e organização, painel de rotina; hipersensibilidade – mediar situações que o toque físico ou o barulho desregule o autista; pensamento e entendimento da linguagem – muitas vezes o autista interpreta literalmente o que escuta, o uso de linguagem figurada pode ser difícil para o entendimento; independência – estimular a aquisição de independência nas atividades de vida diária; alfabetização – criança permanecer sentada, dentro da sala de aula, reconhecendo letras do alfabeto.

O método fônico/método da boquinha pode ser uma estratégia para alfabetização do autista. A aprendizagem fundamenta-se na base multissensorial, através de associação entre fonemas e grafemas, descobrindo o princípio alfabético e dominando o conhecimento ortográfico. O diferencial é o articulema (boquinha) que contribui para o aprendizado do indivíduo. O método usa o som, a visão e a articulação da boca e por ser multissensorial ativa áreas cerebrais e proporciona maior aprendizagem para os autistas (JARDINI, 2014; RIBEIRO, 2017; GUIMARÃES, 2016, HOFFMEISTER, BOHMGAREN, 2016). A multissensorialidade quando trabalhada auxilia no processo de integração do autista, sendo que a música, um recurso fundamental para esse processo.

O Método das Boquinhos usa estratégias articulatórias (articulema/boquinhos), visuais (grafema/letra) e fônicas (fonema/som). Sendo assim, o trabalho com Boquinhos promove estímulos cerebrais nos lobos occipital pois conta com o apoio visual, parietal ao possibilitar que a criança perceba as articulações e vibrações através de sensações no próprio corpo e com o tato e, no lobo temporal por contar com o apoio sonoro e, quanto mais vias de busca no cérebro mais conexões cerebrais o indivíduo fará. O método tradicional utiliza a repetição como base para a aprendizagem e o método fônico, utiliza uma única via sensorial (a audição) [...]. Por isso, apresenta-se o Método das Boquinhos que trabalha não só com o apoio auditivo, mais também com o apoio articulatório e sinestésico - sensação e percepção do próprio corpo - (LEMOS, 2016, p. 20).

A consciência fonológica³⁴ é muito importante pois, à medida que a criança consiga compreender as palavras e manipular os sons, pode ser auxiliada tanto na comunicação quanto na aprendizagem escolar. “A consciência fonológica não é um constructo unitário. Ela é formada por várias habilidades correlacionadas com níveis de complexidade diferentes” (PULIEZE, 2012, p. 20). Portanto, a consciência fonológica vai sendo adquirida a partir de atividades menos complexas para atividades mais complexas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica



Fonte: CHARD e DICKSON, 1999 *apud* PULIEZE, 2012, p. 21. Figura adaptada pela autora (2019).

Outra proposta é o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) nos diversos ambientes sociais. A CAA pode ser um recurso estratégico para que o TEA

³⁴Habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras.

desenvolva sua capacidade de comunicação. Esse recurso é direcionado para pessoas que não se comunicam oralmente ou que utilizam a comunicação oral com dificuldade. O objetivo do recurso é possibilitar integração do indivíduo no meio social (DELIBERATO & MANZINI, 2004). De igual modo, a pessoa beneficiada pelo recurso pode ampliar o repertório comunicativo envolvendo habilidades de expressão e compreensão. Os recursos são organizados e construídos com auxílios externos, tais como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador. Para tanto, é necessário uma avaliação prévia e a construção deve ser personalizada às necessidades do usuário (SARTORETTO, BERSCH, 2019).

As atividades propostas acima podem ser utilizadas na escola, pois atividades com canções, história infantil, jogos com frases e sílabas, atividades com rimas (lúdica ou leitura) com musicalização, entre outras auxiliam o processo de aprendizagem, tanto da pessoa com TEA quanto da pessoa sem autismo/neurotípico.

2.6 Música, Musicoterapia e autismo

A música é um elemento vital para a humanidade, pois desde que o indivíduo é gerado, está envolvido por um universo sonoro e de vibração que parte do corpo da mãe e emerge em sintonia com a criança. Os sons primários que o ser humano tem contato são os sons peristálticos, batimentos cardíacos e toda a recepção sonora que advém do interno e externo corpo da mãe. Diante disso, para o ser humano, além de todas as experiências musicais vividas pelo homem intra-útero, a música é uma identidade cultural que representa um povo.

Concomitantemente, dos aspectos culturais, é posto que a história da música acompanha os momentos históricos da humanidade, sendo a música usada em várias atividades humanas: dos ritos religiosos, nas guerras, nas festividades, entre outras. Sendo que, não obstante, a música faz parte de experiências sócio emocionais, marcando a trajetória de vida da pessoa. “O caminho humano em direção à individualidade implica inserção na cultura e no coletivo” (STIGE, 2002, p. 214).

Sobre música e cultura, Even Ruud (1990) afirma que a definição de música vai depender dos valores culturais inerentes à linguagem, isto porque é difícil definir o que é realidade, sendo que a realidade histórica da população está implícita no sistema social, e por consequência, cultural. “Nesse caminho, ao afirmarmos ‘música é emoção’, ‘essa música é

triste’, ‘música são ondas sonoras’ etc., estamos impondo a crença em nossa posição, em relação a temas básicos de nossa cultura” (RUUD, 1990, p. 86).

O mesmo autor, ao afirmar que a definição de música está intimamente ligada à cultura do indivíduo, possibilita a afirmação de que a música é um elemento da cultura (RUUD, 1990). Neste pressuposto, é possível assegurar que a música evolui com a cultura e, conseqüentemente, influencia a visão do homem através do tempo.

Em apropriação de autores da Musicoterapia³⁵, os aspectos culturais são de extrema importância. Estudos vêm sendo realizados sobre o assunto e tem-se chegado à conclusão de que a cultura deve ser compatível à vivência sonora do indivíduo – isto é, terapeuizar através da vivência cultural do indivíduo, encontrando uma linguagem musical cultural que seja igual à linguagem musical do cliente – princípio de ISO.

Benenzon (1985), no seu livro “Manual de Musicoterapia”, define ISO como identidade sonora, ou seja, a noção da existência de um som que caracteriza cada indivíduo (ISO = igual). Este som acompanha o ser humano desde período o intrauterino até o final da vida, considerando toda a sua vivência sonora.

O ISO Cultural considera que o indivíduo e seu grupo fazem parte de uma identidade sonora própria, que corresponde à cultura compartilhada.

O ISO Gestáltico é a identidade sonora que identifica o indivíduo, ou seja, todas as vivências sonoro-musicais que constituíram a vida do cliente a quem se pretende ter relação terapêutica.

O ISO Universal considera que cada indivíduo possui uma característica sonora própria, individual, independente da cultura, da sociedade e da história vivenciada (BENZON, 1985). Notavelmente o ISO assume posições diferentes: primeiro, em relação ao indivíduo por si próprio – cada ser apresenta características sonoras própria, independentes da sua cultura; e segundo, a cultura que influencia o indivíduo – a cultura possui papel fundamental na identidade sonora de cada pessoa, influenciando todos os aspectos sonoros.

A relação música, comunidade, cultura emerge na atividade humana, sendo marco para mudanças. O indivíduo com TEA se beneficia com a música, pois esta atividade ultrapassa “sérias barreiras que tendem a limitar o indivíduo em vários aspectos”

³⁵ Musicoterapia é uma forma de terapia que procura tratar, prevenir e reabilitar diversas patologias. A atuação na Musicoterapia é exclusiva do Musicoterapeuta formado e capacitado para o exercício da profissão. Porém, a música, sendo uma atividade cultural e humana, pode ser e deve ser utilizada em ambientes diversos, tais como escolas, centros de atendimento, atividades de lazer e lúdicas. Atividades com música, não são necessariamente Musicoterapia como é a compreensão de senso comum, mas são atividades que podem ser utilizadas como recursos para terapias na área saúde, na educação, como atividade cultural e lúdica. De forma geral, a Musicoterapia, conduzida por um Musicoterapeuta habilitado, utiliza recursos e estratégias utilizadas de forma ética e para processo de mudança e transformação.

(BRANDALISE, 2013, p. 168). A característica específica do autista de internalização, dificuldade de comunicação e interação social, pode afetar a sua relação com o mundo que o rodeia, sendo que a música pode convocar a externalização desse conteúdo interno, convocando “à expressão e a busca das necessidades de cada indivíduo” (ibid). Além do mais, o processo criativo da música provoca a construção de novas estratégias comunicacionais e uma construção mais coesa e “mais útil no sentido de auxiliar a busca por ampliações de possibilidades, a busca por saúde” (ibid).

Contudo, a sapiência das características específicas do autista em relação às suas particularidades na relação com o som, remete a entender que os recursos sonoros podem ser difíceis para alguns indivíduos, sendo necessário realizar um manejo, que o indivíduo consiga lidar. Dessa forma, a hipersensibilidade auditiva, pode ser uma reação que provoca mudanças nas interações sociais. Muitos autistas, apresentam dificuldades em ouvir determinados sons, enquanto outros podem perceber expressões sonoras complexas. Segundo Gattino:

(...) indivíduos com Autismo possuem uma capacidade auditiva menos complexa do que os indivíduos com desenvolvimento típico. Além disso, há uma capacidade auditiva focal nas pessoas com Autismo, enquanto que o esperado seria uma capacidade auditiva global. Essa capacidade auditiva focal também pode explicar os casos de grandes gênios musicais autistas que apresentam grande habilidade para tocar e compreender estruturas complexas da música, mas que, no tentando, não conseguem perceber o sentido metafórico ou sentimental numa determinada peça. O processamento auditivo atribuído à música (na maioria das suas funções ocorre de modo semelhante em autista na comparação com não autistas. Entretanto, há uma diferença significativa na forma como as pessoas com Autismo processam os sons das palavras (vogais e consoantes) em comparação com indivíduos típicos (GATTINO, 2015, p. 21 e 22)

Estas características podem estar presentes também na forma que o autista lida e processa os sons, podendo organizar de forma lógica melodias, ritmos e harmonias, realizando sequência sonora ao longo do tempo (GATTINO, 2015).

Todos esses fatores marcam a importância da música para o tratamento e como estratégias terapêuticas e educacionais para o TEA. Abaixo, traremos algumas estratégias que podem ser utilizadas na escola para o TEA³⁶.

- 1) A música estabelece limites e acontecimentos durante sua execução, sendo a mesma com estrutura de início, meio e fim. A criança com TEA, ao participar de uma atividade musical, seja cantando, dançando ou tocando e partilha com o professor e também com os colegas da sala. Atividades de troca de turno e de tempo de espera podem auxiliar nos

³⁶As estratégias aqui apresentadas são baseadas em modelos diversos de atividades psicomotoras, atividades lúdicas com música, experiência clínica e teóricos da área da Musicoterapia, como Gattino (2015).

aspectos comportamentais, linguagem, psicomotores, interacionais, entre outros. Por exemplo, atividade “batata-quente”³⁷ (com música).

- 2) Canções com ritmos diferentes e pausas. Por exemplo, brincadeiras de estátua com música, fazer um percurso com música (seguindo um caminho estabelecido, parando quando a música parar).
- 3) Imitações com música para aumentar a habilidade de imitação, categorização, conscientização do corpo. Por exemplo, canções infantis “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé”, “Os Dedos”, “Boneca de Lata”, entre outras.
- 4) Espontaneidade, tempo de espera, atenção – em círculo cada criança deverá, sucessivamente, fazer um gesto ou movimento quando a música parar.
- 5) Canções específicas para aprendizagem de números, letras do alfabeto, consciência corporal e fonológica. Por exemplo: “Abecedário da Xuxa”, “Mariana Conta 1”.
- 6) Identificar os sons dos animais – essa estratégia pode ser utilizada de várias formas, com uso de figuras, fantoches, áudio, canções, entre outras. A forma do autista identificar pode ser através de gesto, apontar, uso de figuras ou verbal.
- 7) Confeccionar instrumentos à partir de sucatas (por exemplo, garrafa pet para chocalho) e estimular atividades de jogos musicais. Por exemplo, a canção “Fui na loja do Mestre André”.
- 8) Atividades de música com dança.

Essas são algumas das diversas possibilidades de utilização da música como recurso educacional. Considerando a criatividade do professor e a diversidade de atividades pedagógicas que são encontradas nas mídias sociais e educacionais, as possibilidades de utilização da música são infinitas. Contudo, o educador e a instituição escolar devem se atentar para:

- 1) Sons ruidosos ou muito altos – a defensividade auditiva pode alterar o comportamento do autista, principalmente quando o som está muito alto e/ou muito ruidoso. Nesse caso, a estratégia é reduzir o volume do estímulo sonoro até que a criança se acalme. Quando a criança estiver mais calma, aumentar paulatinamente a altura do som, à medida que o autista consiga participar da atividade.

³⁷Consiste em um jogo infantil em que, as crianças em roda devem passar o objeto para o outro durante a audição de uma música. Quando a música parar, a criança que estiver com o objeto na mão deve cumprir alguma atividade designada.

- 2) Algumas músicas podem provocar alterações comportamentais, portanto, é importante investigar com a família, quais estilos musicais o autista normalmente escuta e se há sons ou canções que o autista não consegue ouvir.
- 3) Nas apresentações escolares, é importante incluir a pessoa com autismo, porém, se fazem necessárias estratégias, para que esse estudante consiga participar da festividade sem, contudo, eliciar respostas desregulatórias. Dos critérios a serem observados, podem ser enumerados a iluminação, as palmas, os movimentos bruscos e exagerados, as conversas no recinto, a amplitude sonora, entre outras respostas. Para tanto, as adaptações devem ser individuais, considerando a especificidade do estudante. Para os que apresentam dificuldades na intensidade do som, a estratégia utilizada é a redução do volume sonoro durante a apresentação e, de comum acordo com a família, orientar a plateia sobre palmas, conversas paralelas e ruídos durante a apresentação; para os que apresentam dificuldade com a iluminação, evitar foco de luzes ou ambiente muito escuro; para os que apresentam dificuldade com o movimento, a sugestão é colocar a criança na primeira fileira, para que os movimentos realizados pelos colegas, não o atrapalhe ou altere o seu comportamento. Outrossim, toda e qualquer estratégia elegida deve ser em parceria com a família. Em alguns casos, os profissionais da área da saúde podem auxiliar com orientações pontuais sobre as especificidades apresentadas pelo TEA. Dessa forma, seguindo essas dicas, a experiência cultural, será inclusiva e permitirá que o estudante autista aproveite o momento de forma integral e inclusiva.

No próximo capítulo os dados da pesquisa de campo são apresentados em duas fases: análise documental e estudo de campo. As categorias de análise para estudo da realidade são: inclusão educacional do autista e educação omnilateral. A análise dos resultados foi correlacionada com o estudo teórico realizado no primeiro e segundo capítulo dessa dissertação.

3. CAMINHOS POSSÍVEIS: METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

O município de Anápolis no estado de Goiás apresenta o número cento e uma (101) escolas municipais³⁸. Destas, sessenta e uma (61) Escolas Municipais (EM's) oferecem educação básica do Jardim I ao nono ano; vinte e oito (28) correspondem aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) que recebem crianças de zero (0) a cinco anos e onze meses (5 anos e 11 meses), isto é, do berçário ao jardim II; doze (12) são os Centros de Educação Infantil (CEI's), estes são conveniados à Secretaria Municipal de Educação e matriculam crianças do berçário ao Jardim II (PREFEITURA DE ANÁPOLIS, 2018).

A população compreende cerca de 2.175 professores nas áreas de educação infantil e ensino fundamental³⁹ (PAULA, 2018), sendo que à partir da análise documental realizada no Centro Municipal de Atendimento à Diversidade (CEMAD), foi selecionada a escola com maior número de autistas matriculados, dessa forma, encontrou-se a população para esse estudo de treze (13) indivíduos, sendo eles dois (2) professores do AEE, quatro (4) cuidadores e sete (7) professores regentes. A seguir serão apresentados os resultados nas etapas delineadas no projeto, sendo a primeira etapa a de coleta de dados sobre o perfil do autista na rede municipal de ensino de Anápolis e a segunda etapa o questionário entregue para os participantes do estudo.

3.1 Os caminhos da primeira etapa a pesquisa: a análise documental

O início da primeira etapa da pesquisa se deu com a emissão do documento oficial pelo setor jurídico da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-Goiás, a qual autorizou visita e análise de dados no Centro Municipal de Atendimento à Diversidade (CEMAD).

A coleta de dados aconteceu nos meses de setembro à outubro de 2018. Para a análise documental, a análise e o registro das informações foram encontrados na Planilha Geral dos Alunos da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, documento oficial que

³⁸ Os dados foram coletados no site da prefeitura municipal de Anápolis: PREFEITURA DE ANÁPOLIS. **Unidades Escolares**. Disponível em: <<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/unidades-escolares/>>. Acesso em: 10 de maio de 2018. Os registros das escolas municipais também foram encontrados na análise documental realizada no CEMAD.

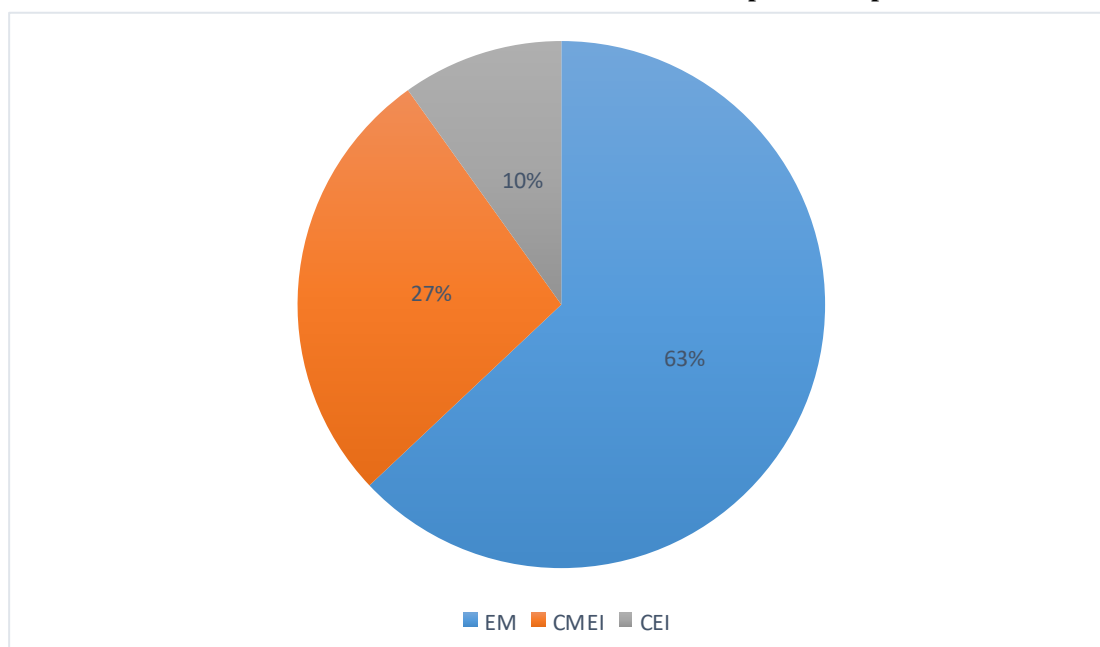
³⁹ PAULA, A. Aulas nas escolas municipais começaram no dia 1º de agosto. In: **Secretaria Municipal de Comunicação Social**. Prefeitura de Anápolis. Disponível em: <<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/multimedia/noticias/ver/aulas-nas-escolas-municipais-come-aram-nesta-quinta-feira-1-de-agosto>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

se apresentou no formato de apostila, encadernada e não numerada. Os dados foram catalogados e computados mantendo o sigilo ético dos atores envolvidos⁴⁰.

Nesse documento oficial levantou-se os nomes das unidades educativas, nomes dos professores de AEE, nomes dos alunos matriculados, ano escolar, turno (matutino, vespertino ou integral), diagnóstico ou hipótese diagnóstica, nomes dos professores de apoio e/ou cuidadores (ver Apêndice E).

Foram identificados duzentos e dez (210) alunos com TEA ou hipótese diagnóstica de TEA matriculados no município, distribuídos em cinquenta e uma (51) EM's, 22 (vinte e dois) CMEI's e oito (8) Convênios (gráfico 2).

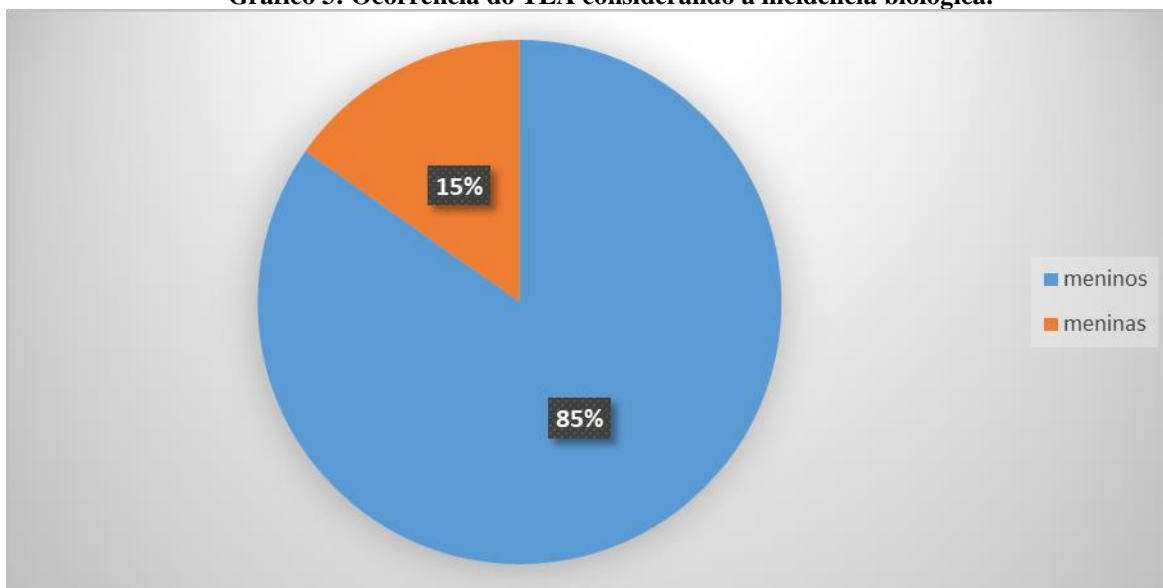
Gráfico 2: Unidades Escolares do Município de Anápolis



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

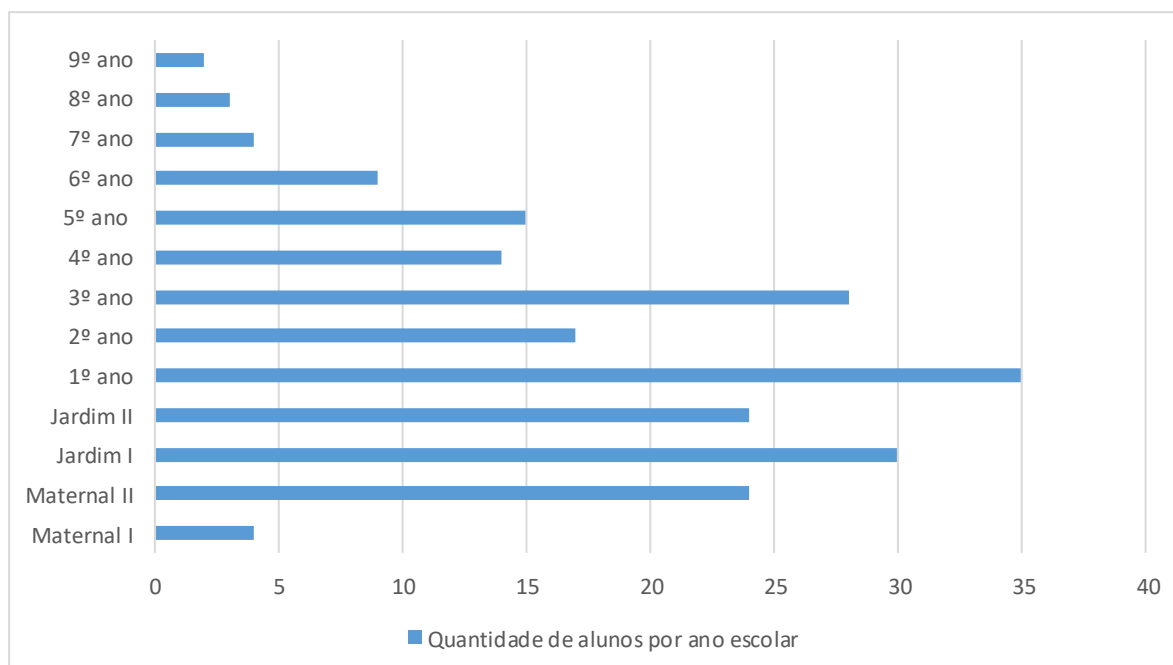
Dos duzentos e dez (210) alunos com autismo ou hipótese diagnóstica de TEA, cento e setenta e oito (178) são meninos e trinta e duas (32) são meninas. Estes dados corroboram com a literatura e a topografia do TEA. Os estudos apresentam que o TEA tem maior incidência em meninos, sendo que, a cada quatro crianças diagnosticadas com autismo, apenas uma dessas crianças é menina (SCHMIDT, 2013, p. 51). De forma que, nesse estudo, a ocorrência média foi de 5:1, conforme é possível observar no gráfico 3.

⁴⁰ Utilizaremos **letras** para identificar o nome dos estudantes autistas, dos professores de AEE, dos cuidadores e, para preservar a identidade das unidades educativas, todas as EM's, CMEI's e CEI's serão identificadas por **números**, ver Apêndice E (grifos nossos).

Gráfico 3: Ocorrência do TEA considerando a incidência biológica.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No gráfico 4, é possível observar a distribuição destes estudantes autistas conforme ano/série escolar. Nos dados foram encontrados casos de evasão, transferência e faltas significativas de alguns alunos (ver Apêndice E).

Gráfico 4: Quantidade de alunos com TEA em cada ano escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No gráfico é possível observar uma baixa ocorrência de matrículas no maternal I e uma redução significativa de matrículas a partir do sexto ano. O primeiro pode se justificar pela baixa incidência do diagnóstico precoce, visto que, muitas vezes, os agentes do Sistema

Único de Saúde (SUS) não utilizam os protocolos e instrumentos de avaliação para essa identificação de risco psíquico nos bebês. A Lei 13.438 de 26 de abril de 2017, torna obrigatória a adoção pelo SUS destes protocolos, porém, é uma lei recente e que levantou muitas discussões, principalmente sobre o rigor ético envolvido.

A investigação precoce de autismo em bebês é um estudo em desenvolvimento no Brasil e no mundo. Zanon, Backes & Bosa (2014), encontraram uma média de 15,2 meses na percepção dos primeiros sintomas do TEA. Os autores afirmam que o diagnóstico, conforme o DSM-5, devem aparecer antes dos 36 meses de idade, sendo o comprometimento da linguagem os sintomas mais frequentemente observados. Contudo, os sintomas da socialização são os mais precocemente identificados (ibid). Os autores afirmam que os pais das crianças com autismo foram capazes de perceber “dificuldades no desenvolvimento do filho ainda antes do segundo ano de vida da criança, quando consideradas apenas as manifestações específicas do espectro” (ZANON, BACKES, BOSA, 2014, p. 29).

Porém, o que observamos na prática clínica é que muitas vezes esses sinais são apontados pela sociedade e pelos agentes de saúde como ‘características próprias da criança’ (grifo nosso). De modo que, emerge refletir se o uso adequado de instrumentos avaliativos, aliados à uma investigação clínica de qualidade e multiprofissional não seriam as estratégias que minimizariam o atraso na investigação precoce do TEA?

A segunda hipótese levantada, isto é, a significativa redução de matrículas à partir do sexto ano, emergiu indagações referentes à evasão escolar: O estudante autista não consegue acompanhar as demandas escolares? Barreira atitudinal? O maior número de estudantes matriculados nas séries do ensino básico representa um diagnóstico precoce equivocado? A heterogenia do autista o impede de acompanhar o currículo das séries subsequentes? O currículo é realmente inclusivo? O currículo atende às necessidades específicas desse estudante com autismo? O currículo exige um perfil de estudante comprometimento com as exigências que desembocam no mundo de trabalho ou para o mercado de trabalho (fundamentos básicos que prepara o estudante para o vestibular)? Estariam estes estudantes matriculados em outras unidades educativas?

Todas as hipóteses supracitadas podem ser fatores que influenciam a evasão escolar do autista na escola, sejam pelas barreiras atitudinais, por um currículo pautado apenas para atender as demandas mercadológicas, pelo despreparo dos profissionais da educação, e/ou pelo diagnóstico precoce realizado de forma aligeirada e sem critérios suficientes para determinar a ocorrência do TEA (SASSAKI 2002, 2003, 2004, 2009; CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2007, SANINI, BOSA, 2015; BENITEZ, DOMENICONI, 2014). De forma, que

o tema evasão escolar do TEA é um problema que emerge a necessidade de aprofundamento sobre o assunto. Para esse estudo, nos ateremos à última indagação supracitada: O município oferta matrículas a partir do sexto ano? Em qual unidade educativa estariam matriculados os autistas após o quinto ano?

Em estudo mais detalhado sobre a oferta de ensino conforme ano/série nas escolas municipais, encontrou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, título III, art. 4, que afirma que os anos iniciais – do 1º ao 5º ano correspondem ao ensino fundamental, que devem ser ofertados de forma obrigatória e gratuita, sendo detentores do processo educativo para os anos iniciais os municípios e os anos finais o estado. Neste caso, os municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 2005, p. 11).

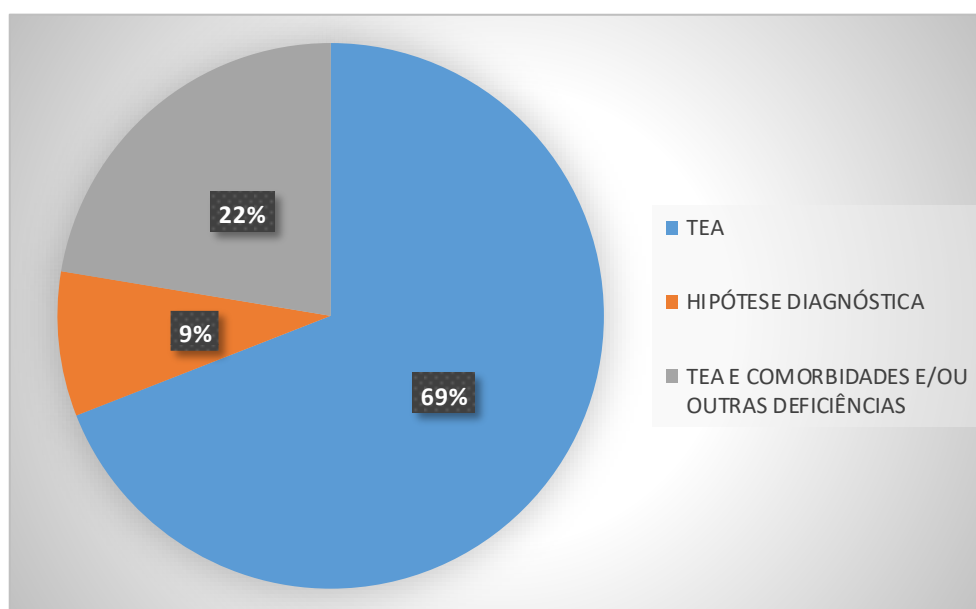
Para averiguar se os prescritos da Lei nº 9394/96 correspondiam à realidade das escolas municipais de Anápolis, ampliamos a coleta de dados no órgão de expedição da Secretaria Municipal de Anápolis. A coleta revelou que as EM's estão se adequando paulatinamente à lei, de forma que o atendimento educacional das escolas municipais atende, à priori, até o quinto ano. Contudo, um número restrito de escolas municipais ainda oferta educação do sexto ao nono ano. Destarte, além das questões levantadas sobre as prováveis ocorrências para a evasão escolar do TEA, deve-se considerar que, com a restrição de matrículas à partir do sexto ano nas escolas municipais, muitos autistas podem estar matriculados na rede estadual de ensino.

Admite-se também que para reduzir a evasão escolar é necessário reformular a educação básica, de modo a atender a perspectiva de uma formação plena dos sujeitos. A formação integral passa pela organização do currículo que permita uma formação geral e integral da pessoa humana e que não atenda apenas as exigências do mercado de trabalho. A perspectiva da formação integral é aquela que objetiva, em toda a base educacional, olhar para a diversidade e para inclusão. Pensando sobre os autistas e todas as pessoas com deficiência, a possibilidade de formação integral da pessoa se aproxima da perspectiva da educação inclusiva e de acolhimento e respeito à diversidade.

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

Dos autistas matriculados nas unidades escolares, os dados revelaram a incidência de 69% de estudantes com diagnóstico de TEA, 9% de estudantes com hipótese diagnóstica de TEA e 22% de estudantes com TEA e comorbidades e/ou TEA e outras deficiências (gráfico 5). Esses dados refletem a heterogenia que o TEA pode se apresentar, emergindo a problemática proeminente para o acompanhamento desse estudante na sala de aula. Tais comorbidades corroboram para ressaltar a dificuldade em construir um material único que atenda todas as necessidades dos educadores na mediação pedagógica do autista. De modo que, são necessárias uma formação continuada e uma expertise que possibilite este acompanhamento na escola.

Gráfico 5: Perfil do TEA – comorbidades e outras deficiências

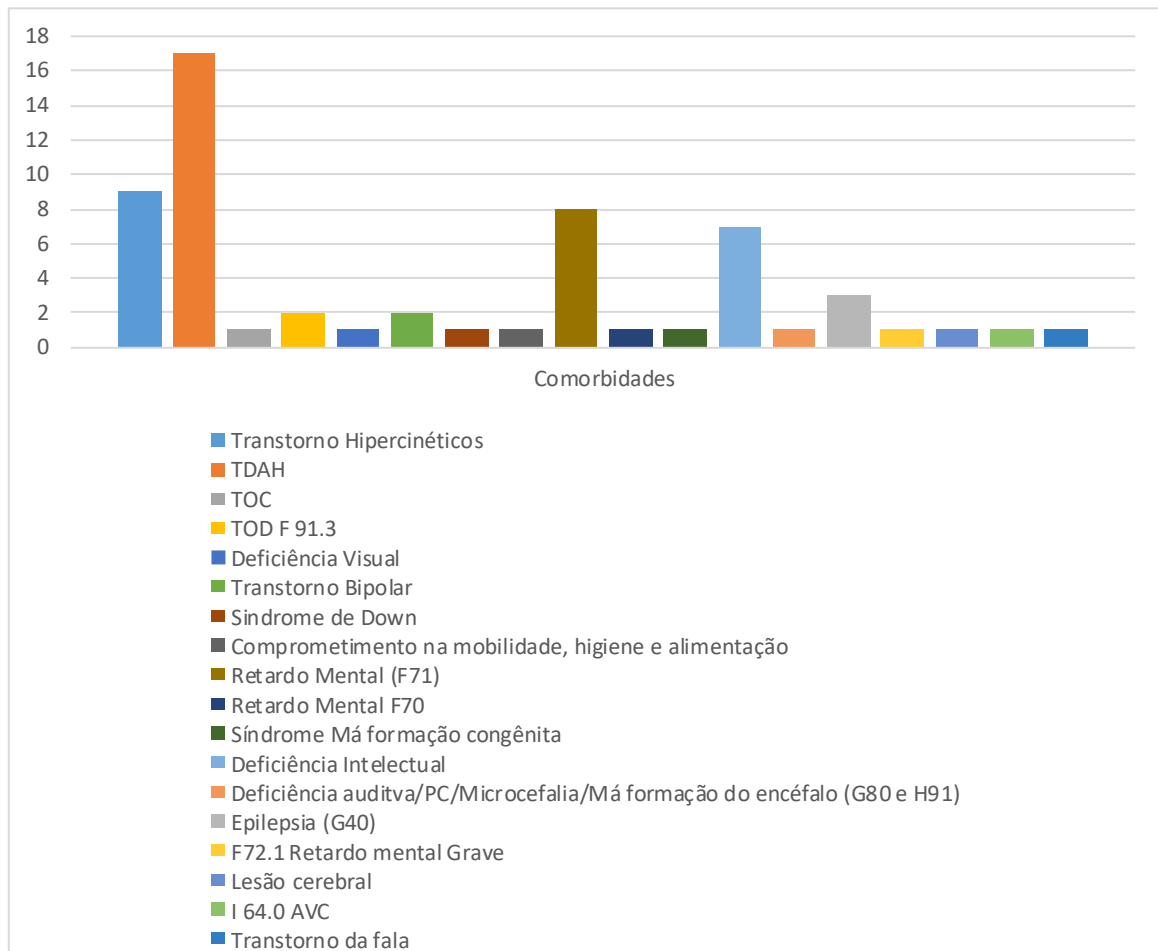


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As comorbidades mais comuns encontradas foram: Transtorno de Hiperatividade de Déficit de Atenção (TDAH), Síndrome de Down, Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Visual (DV), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Bipolaridade, Transtorno Hiperkinéticos, Transtorno da Fala, Paralisia Cerebral, Deficiência Auditiva (DA), Epilepsia, Lesão Cerebral, Acidente Vascular Cerebral (AVC). Salientamos que a nomenclatura das comorbidades apresentadas no texto, são transcritas da mesma forma que foram encontradas no documento oficial (ver gráfico 6). A diversidade para nomear uma mesma condição clínica, pode ser justificada pelo senso comum de compreensão sobre os sinais e sintomas da deficiência e/ou pela diversidade de nomenclatura encontrada nos laudos médicos. Cita-se

como exemplo, a nomenclatura ‘Retardo Mental’, encontrada nos manuais médicos, refere-se à ‘Deficiência Intelectual’, nomenclatura atual e que reduz a barreira atitudinal.

Gráfico 6: TEA e comorbidades



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Segundo Bianchini & Souza (2014), as comorbidades mais encontradas no TEA são a epilepsia, o distúrbio do sono, o Transtorno de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a ansiedade, a estereotipia, o comportamento infrator e a Deficiência Intelectual (DI). Segundo os autores, outros estudos apontaram incidência de Deficiência Auditiva (DA) no TEA, porém a DI é a comorbidade mais encontrada. A DI é uma condição clínica que pode agravar o estado clínico geral do TEA, acarretando alterações na linguagem e na cognição (BIANCHINI, SOUZA, 2014).

Os transtornos psiquiátricos encontrados – Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno Bipolar, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) – são comorbidades difíceis de diagnosticar, pois, pela própria condição clínica, os transtornos psiquiátricos se aproximam de forma sintomática ao TEA.

Outras comorbidades foram encontradas no documento oficial como associadas ao autismo, sendo elas, a Microcefalia, Má formação do Encéfalo, Lesão Cerebral e Acidente Vascular Cerebral (AVC). Tais comorbidades são condições clínicas que podem afetar o desenvolvimento cognitivo, acarretando características comportamentais que se aproximam dos comportamentos autísticos. Destarte, não há uma convergência de opiniões sobre o diagnóstico diferencial do TEA. Segundo Araújo e Lotufo Neto (2014), o DSM-5 aglutinou os Transtornos Globais do Desenvolvimento em um único diagnóstico, situação que acarretou crítica por parte de alguns clínicos. A argumentação apresentada por esses profissionais é de que existem diferenças significativas entre os transtornos, mas “a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico” (ARAÚJO, LOTUFO NETO, 2014, p. 72). Esse assunto é polêmico e divide opiniões, porém, o mesmo não será amplamente discutido nesse estudo. Conquanto, acreditamos que tal divergência modifica significativamente o direcionamento do diagnóstico do TEA. Outras comorbidades, ver figura 3.

Figura 3: Comorbidades no autismo



Fonte: Jeanne Mazza, junho/2014 *apud* Síndrome de Asperger Autismo (2019)

O documento oficial apresentou alguns dados incompletos, como por exemplo, o turno em que os autistas estão matriculados. Na média de 43,8% (92 autistas) estão matriculados no período vespertino. Aproximadamente 36,7% (77 autistas) estão matriculados no período matutino. Cerca de 11,9% (25 autistas) estão matriculados no integral e 7,65% (16 autistas) não apresentava nenhuma indicação de horário da matrícula.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), das sessenta e uma (61) escolas municipais, cinco (5) não tem o AEE; dos 28 CMEI's, treze (13) não tem o AEE; e, todos os CEI's não tem o AEE. O que representa uma defasagem no acompanhamento educacional especializado de 9% nas escolas municipais, 47% nos CMEI's e 100% nos CEI's.

Os dados apresentaram que apenas cento e quarenta (140) crianças são acompanhadas por cuidador. Outros dados interessantes sobre os cuidadores é que dois (2) deles são, respectivamente, professor do AEE e professor de apoio, um cuidador está de licença prêmio e vários outros exercem dupla função.

Relacionado ao exercício da função de cuidador e de professor do AEE, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), preconiza três ações de suma importância: A primeira é o estabelecimento de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE para atender as características específicas dos estudantes e garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade, para a promoção de autonomia. A segunda ação é realizar planejamento e estudo de caso para elaboração do plano do AEE, da organização dos recursos e serviços de acessibilidade e disponibilização da usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (TA). A terceira ação é o acompanhamento do profissional de apoio escolar, isto é, o cuidador, sendo este o profissional que tem como função exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência.

Na pesquisa realizada, verificou-se que as políticas públicas podem possibilitar a promoção de ações educativas e inclusivas para o TEA. Contudo, para o exercício dessas demandas, nota-se a necessidade de aumentar o número de cuidadores e de professores de AEE nas unidades educativas municipais de Anápolis. Sendo que, notadamente os profissionais contratados para o exercício dessas atividades são insuficientes para a demanda, o que acarreta barreiras significativas para o acompanhamento de atividades formativas e de práticas educativas que permitam a inclusão dos estudantes autistas.

A última etapa da análise documental era identificar a unidade educativa que apresentasse o maior número de autistas matriculados no ano de 2018. Dentre todas as EM's, CMEI's e CEI's, a unidade educativa que apresentou o maior número de matrículas foi o

CMEI 18, sendo o total de onze (11) estudantes com TEA (ver apêndice E). Esse dado foi norteador para condução da segunda etapa da pesquisa de campo: visita *in loco*, aplicação do TCLE e preenchimento do questionário pelos participantes do estudo.

3.2 Os caminhos da segunda etapa do estudo

O início para a segunda etapa da coleta de dados se deu com rastreamento de informações na secretaria do CMEI 18. Nesse rastreamento inicial, identificaram-se que os números de matrículas anunciadas na Planilha Geral dos Alunos da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino não correspondiam aos números de autistas do CMEI 18. Sendo, portanto, necessária uma investigação minuciosa; a qual, dos onze (11) autistas apontados no documento oficial, três estudantes não apresentavam o diagnóstico⁴¹ de TEA. Desta forma, foram encontradas oito (8) matrículas que correspondiam aos dados oficiais. Porém, outras duas (2) crianças que não estavam identificadas no documento oficial foram acrescentadas na contagem geral, pelos critérios de inclusão⁴², totalizando o número de dez (10) crianças com hipótese diagnóstica de autismo⁴³ no CMEI 18. Desses estudantes, oito (8) são meninos e duas (2) são meninas; apenas seis (6) são acompanhados por cuidadores⁴⁴; cinco (5) estão matriculados no período matutino; quatro (4) no vespertino; e um (1) no período integral. O CMEI 18 conta com sete (7) professores regentes, dois (2) professores do AEE e quatro (4) cuidadores.

Após a fase inicial de análise dos dados e correspondência com o documento oficial, deu-se a continuidade com a definição dos dias e horários para convite e apresentação da pesquisa aos participantes, o qual foi estendido a todos os profissionais envolvidos no acompanhamento e mediação pedagógica de autistas. Realizou-se a apresentação da pesquisa em dois dias da semana – nos períodos matutino e vespertino. O encontro aconteceu em horário que não impactou a atividade laboral dos participantes. Apresentamos os objetivos, as

⁴¹ Uma provável justificativa sobre essa discrepância é que, as crianças com hipótese diagnóstica de autismo precoce, podem apresentar características que se aproximam ao TEA, porém, com a investigação aprofundada, é descartado o transtorno. Dessa forma, as crianças podem ter sido identificadas na rede como autistas, mas, posteriormente, comprovado que não eram autistas.

⁴² Considera-se importante registrar todas as matrículas de crianças com hipótese diagnóstica de autismo no CMEI 18. Esse dado qualifica a demanda vis-à-vis acompanhamento educacional.

⁴³ Como a escolha da unidade educativa seria definida pela coleta de dados realizadas no CEMAD, a diferença de onze (11) para dez (10) matrículas não impediu a continuidade da pesquisa no CMEI 18. Das dez (10) crianças, algumas já têm o diagnóstico fechado de TEA. Contudo, é importante salientar que, na faixa etária das crianças atendidas pelo CMEI 18, para que o laudo médico seja emitido, a investigação multiprofissional é fundamental. Nesses casos, a escola se torna um agente importante no processo.

⁴⁴ Não foi identificado na pesquisa se os demais estudantes matriculados necessitam de cuidador.

etapas do estudo e o questionário, finalizando com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para informar “a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhe acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades” (BRASIL, 2012). Foi realizado um segundo encontro para a assinatura do TCLE e entrega dos questionários⁴⁵.

O critério de inclusão para a seleção dos participantes do estudo correspondeu a todos os profissionais de educação em contato direto com o estudante autista no CMEI 18, sendo estes os professores regentes, professores de apoio, professores de AEE e cuidadores. Foram identificados no total treze (13) profissionais, sendo que todos foram convidados a participar da pesquisa. Contudo, dos treze (13) educadores, um (1) estava de licença médica, um (1) solicitou não participar da entrevista inicial e um (1) desistiu de participar no dia da assinatura do TCLE; totalizando dez (10) participantes, os quais, todos os que assinaram o TCLE, receberam o questionário.

O questionário foi entregue em cópias separadas, individualmente e pessoalmente à cada participante da pesquisa, sendo recolhido pela pesquisadora na data agendada. O documento contém um total de vinte e três questões para assinalar e a maioria das questões apresentam o campo “justificar” ou “explicar” (apêndice C). Concomitantemente à investigação proposta no questionário, foi anexada uma folha, de preenchimento livre, para o rastreio de sugestões que direcionaram a construção do produto educacional. O mesmo é apresentado de forma completa e detalhada no capítulo quatro.

3.2.1. Análise dos dados que emergiram do questionário

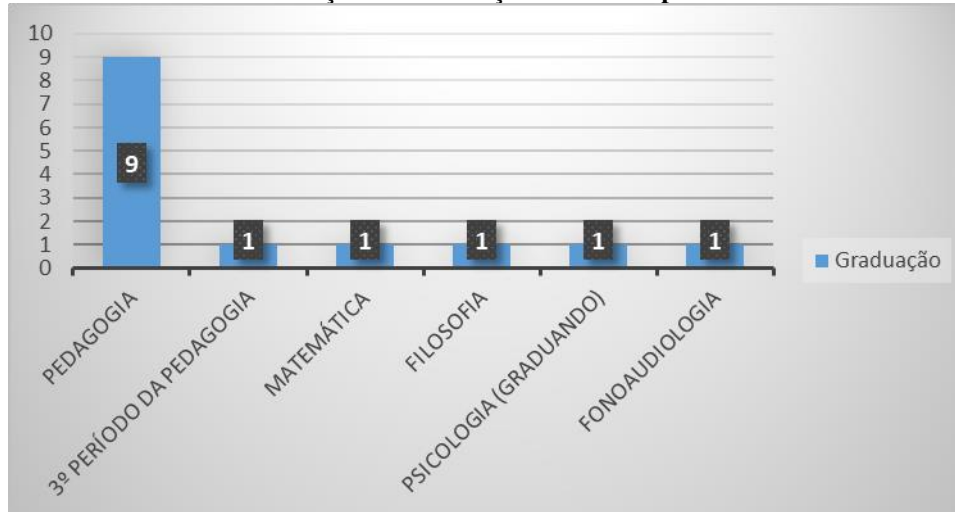
As primeiras duas perguntas do questionário tinham como intuito identificar a formação específica dos profissionais da educação, tanto na graduação como na pós-graduação. Sendo que, nas duas primeiras questões, a participação foi unânime e o preenchimento das alternativas foi completo.

De forma geral, a formação na graduação declarada pela maioria dos participantes foi a pedagogia, sendo que alguns declararam mais de uma formação à nível superior de

⁴⁵Por solicitação dos participantes do estudo, foi dado um prazo de 15 dias para preenchimento dos questionários. Os participantes que se voluntariaram para a pesquisa, informaram que estavam em semana extra de atividades na escola, com uma carga horária extensa de trabalho em domicílio (preenchimento de relatórios e planejamento de atividades). Foi verificada a possibilidade de preenchimento do questionário no período das aulas, porém, essa alternativa foi totalmente descartada pela coordenação, direção e participantes do estudo, pois os mesmos relataram que não teriam tempo hábil para essa finalidade. Decorrente dessa solicitação, no decorrer da análise de dados, serão apresentados os prováveis impactos e interferências nas respostas dos participantes.

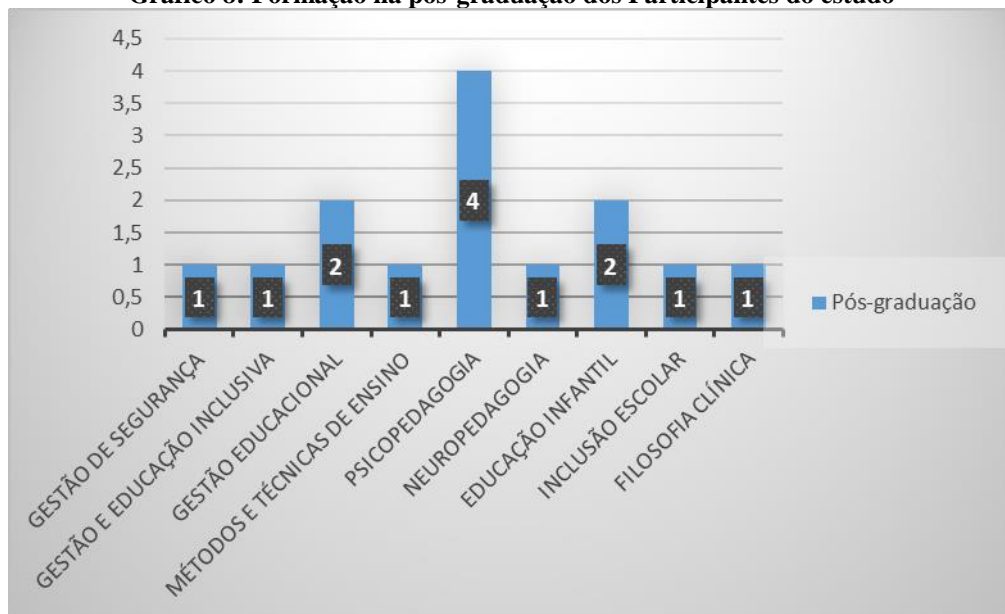
ensino. Na pós-graduação, as áreas da psicopedagogia, gestão educacional e educação infantil foram as mais encontradas. Os dados gerais são apresentados nos gráficos 7 e 8:

Gráfico 7: Formação na Graduação dos Participantes do estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Gráfico 8: Formação na pós-graduação dos Participantes do estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As questões 3, 4, 5 e 6 referiram-se à função educacional do participante e o número total de pessoas com deficiência e autismo acompanhados por eles. Considerou-se todas as pessoas com deficiência acompanhadas pelos participantes durante a vida profissional, como também, todas as pessoas com deficiência acompanhadas em 2018. Dos dez (10) participantes do estudo, dois (2) se identificaram como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cinco (5) como professores regentes e três (3) como cuidadores.

Para os professores regentes, em toda a sua carreira acadêmica, o número máximo de estudantes com deficiência acompanhados por eles em uma mesma sala de aula foram quatro (4). O número máximo de estudantes com deficiência e autismo acompanhados por eles em 2018 foram três (3) e, em uma mesma sala de aula, o número máximo de autistas, foram dois (2).

Para os professores de AEE, o número de estudantes com deficiência acompanhados em 2018 ultrapassou a marca de cinco (5) e o número de alunos com autismo acompanhados em 2018 foram três (3). Contudo, na entrevista inicial realizada com esses participantes, foi identificado que o estudante autista é acompanhado de forma individual e em dia e horário específico.

A resposta dos cuidadores foi a de que, em 2018, o número máximo de estudantes com deficiência acompanhados por eles foram dois (2).

A legislação nacional não dispõe de informes sobre a quantidade máxima ou mínima de estudantes com deficiência em uma mesma sala de aula. Contudo, a LBI declara que a pessoa com deficiência tem por direito a educação inclusiva que deve ser realizada em todos os níveis de aprendizado, corroborando para o desenvolvimento e para as habilidades gerais desses estudantes (BRASIL, 2015). Dessa forma, é indicado verificar a normativa do contexto local e as portarias existentes em cada município. Em uma análise mais aprofundada, considerando a faixa etária, a quantidade de profissionais para acompanhamento dos autistas no CMEI 18 e a quantidade máxima de estudantes autistas encontrados em uma mesma sala de aula, acredita-se que a demanda quantitativa se adequa à realidade para inclusão.

É importante salientar que os prescritos legais direcionam políticas públicas para fortalecimento da inclusão escolar. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), artigo 58, a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Não obstante, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) preconiza que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 7), sendo o atendimento educacional realizado em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social que favoreçam “o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015, p. 8). De igual modo, a LBI preconiza instaurar um projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com objetivo de atender as especificidades das pessoas e, assim, ampliar a condição de igualdade (BRASIL, 2015).

A questão 7 refere-se ao nível de informação que os participantes têm sobre autismo para realização do trabalho na escola. Dos dez (10) participantes, nove (9) informaram ter informações parcialmente suficientes e um (1) informou não ter informação suficiente sobre o autismo para realização do trabalho. Destes, sete (7) participantes apresentaram justificativas que corresponderam à busca de formação na área, acompanhamento sobre o assunto em artigos, realização de estudos diários, cursos e pesquisas sobre a temática. Estão transcritas abaixo três justificativas apresentadas pelos participantes:

É a primeira vez que acompanho uma criança autista, não recebi nenhuma formação no curso de graduação e pós-graduação. Estou buscando conhecimentos através da internet, mas não é o suficiente. (Participante 1)

Porque o estudo sobre o autista precisa ser constante, um autista é bem diferente do outro e o que você aplica com um, às vezes, não dá certo com o outro, e há muito a aprender sobre o TEA. (Participante 2)

Não tinha conhecimento específico para intervenção e inclusão na sala de aula (Participante 6)

As respostas emitidas pelos participantes retratam o dilema ressurgente na formação desse profissional da educação. Segundo Saviani (2009) a raiz do dilema na formação dos professores está na dissociação entre dois aspectos que deveriam ser indissociáveis, que é a forma e o conteúdo. Para o autor, a formação dos professores deveria admitir os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos, porém no ensino superior se preocupam com os conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes (SAVIANI, 2009).

Em decorrência, constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. Ora, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem. Segue-se, pois, que as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema cuja solução se busca, não podendo ser, pois, alternativas para resolvê-lo. Quais seriam, então, as perspectivas de solução do dilema? (SAVIANI, 2009, p. 151).

O autor sugere que, para a formação do professor, a tentativa para superar o dilema pode ser a recuperação da indissociabilidade, “considerando o ato docente como fenômeno concreto”; reformulação dos cursos de Pedagogia e demais cursos de licenciatura; viabilizar o processo de “transmissão-assimilação que caracteriza relação professor-aluno em sala de aula”; “seleção, organização, distribuição dosagem e sequenciação dos elementos

relevantes para a formação dos educando realizada pelo livro didático”; recuperar a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, isto é, “evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho ensino-aprendizagem”; reorganização dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura para superar a compartimentalização departamental no âmbito do ensino; organizar grupos de ensino nas diferentes disciplinas dos currículos escolares em torno de projetos de ensino (SAVIANI, 2009, p. 151, 152).

Sobre a formação de professores para a educação especial no Brasil, Michels (2017, p. 13) afirma que essa formação “estava a cargo do Curso de Pedagogia – habilitação educação especial”.

Esta habilitação teve por função preparar os professores para atuarem com alunos sujeitos da educação especial. Além desse curso desde a década de 1980 temos no país outro curso de Graduação que forma estes profissionais, qual seja, o curso de Educação Especial. Com a política nacional de cunho inclusivo outros profissionais passam a ser formados para atender estes sujeitos na escola regular. Estamos falando dos profissionais de apoio e do professor do Atendimento Educacional Especializado (EED). Para os primeiros ainda não temos uma formação específica. Já para os professores do AEE são oferecidas, então, a formação em nível de graduação em licenciatura em Educação Especial e os cursos de aperfeiçoamento, principalmente aqueles estimulados por programas do governo federal (MICHELS, 2017, p. 13, 14).

Segundo Saviani (2009), a formação dos professores para a educação especial é uma questão que ainda permanece aberta. De forma que, a “resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, toca na questão da Educação Especial de passagem” (SAVIANI, 2009, p. 153). Outrossim, a resolução trata a Educação Especial de forma “claramente secundária” (SAVIANI, 2009, p. 153).

No primeiro caso, a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade; no segundo caso, limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153)

Saviani (2009) ainda considera como complexo o problema inerente à essa modalidade, de tal forma que o Conselho Nacional de Educação fixou as diretrizes curriculares nacionais para o acompanhamento da pessoa com deficiência na educação básica. Se as diretrizes são para todos os níveis e modalidades de ensino, por que o problema é tão complexo? Saviani (2009, p. 153) reitera sobre a necessidade de instituir um espaço específico “para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva”.

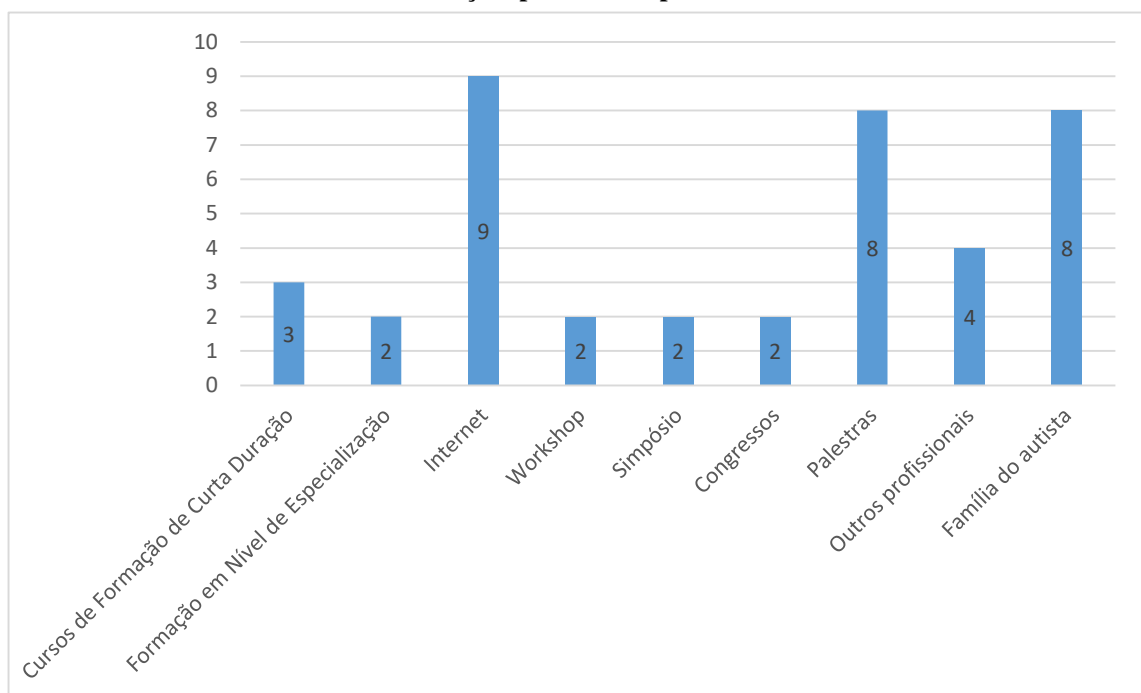
A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) trata desse assunto ressaltando que são necessárias “práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, p. 8). Dessa formação deve-se disponibilizar profissionais da educação para o AEE, tradução e interpretação da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), guias intérpretes e profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Chiote (2013) evidencia que um contexto inclusivo para o autista deve considerar a formação inicial e continuada do professor. Contudo, a criança deve ser percebida em sua singularidade “não há como o professor ser especialista em todas as especificidades, porém, diante dessa incompletude do ser professor/humano, torna-se essencial que a base de sua formação seja pautada na ética em seu fazer pedagógico” (CHIOTE, 2013, p. 139).

Destarte, Moura (2008), sobre a formação docente para uma educação integral e unitária, apresenta três eixos fundamentais: a formação didático-político-pedagógica, área de conhecimentos específicos e diálogo constante com a sociedade em geral e o mundo do trabalho. E esse é um tema que necessita emergir na investigação e na reflexão sobre como transformar as bases educacionais atuais para os grupos excluídos do sistema escolar sejam beneficiados por um ensino emancipador.

A questão 8, vinculada à questão 7, sinaliza sobre como os participantes estão buscando informações para atender os estudantes com autismo (ver gráfico 9):

Gráfico 9: Busca de informações para o acompanhamento do TEA na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os dados encontrados na questão 8 revelam que a formação geral para educação básica necessita de reformulação. Relacionada à educação inclusiva, percebe-se que a formação tem dado, em sua maioria, através de cursos de curta duração, workshop, simpósios, palestras, internet e até informações coletadas com a família. Apenas dois participantes informaram estar realizando formação à nível de especialização. O intuito não é desqualificar as formações aligeiradas, pois, elas cumprem o seu papel de informar e de apresentar inovações recentes para a educação inclusiva. Contudo, a heterogenia do autismo leva à necessidade de uma formação continuada específica, pois, as particularidades do TEA são muitas e para cada estudante é necessário reiterar uma prática pedagógica que supra as suas necessidades.

A Lei n. 9394/96 institui que a formação dos docentes na educação básica se dá à partir do nível superior, no cursos de licenciatura, em universidades ou institutos superiores de educação (BRASIL, 2005). Ao considerar a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Machado (2011) afirma que o recrutamento dos professores na EPT muitas vezes se dá na formação específica e na experiência prática. De igual modo, a formação para a educação básica é impactada por esse processo formativo. Segundo Machado (2011), o exercício do professor na educação básica é realizado de forma precária, pois estes educadores são autorizados a executarem suas atividades sem uma formação que o habilite para a função.

Machado (2011), afirma que o projeto de lei para o PNE 2011-2020, apresentado pelo Governo Federal em 2010, contém vinte metas educacionais para a formação do professor na educação básica. Destas, ressaltamos duas que correspondem à: meta 12 – a formação deve ser de forma pública e gratuita, nas áreas de ciência e matemática, para atender defasagens nas áreas específicas; meta 15 – a formação deve ser específica de nível superior em curso de licenciatura.

Nesse sentido, são estabelecidas linhas de atuação: elaboração de plano estratégico, criação de condições especiais de financiamento estudantil, programa de iniciação à docência, plataforma eletrônica específica, institucionalização da política de formação e valorização dos profissionais da educação, programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas, reforma curricular dos cursos de licenciatura (MACHADO, 2011, p. 696)

A meta 1 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015), respalda como estratégia para educação básica a expansão na oferta de vagas, estruturação física de escolas e creches,

políticas de colaboração interfederativas, levantamento da demanda por creche, **redução da desigualdades econômicas e territoriais, políticas inclusivas, formação de profissionais para a educação inclusiva**, busca ativa, ações de inclusão e valorização da diversidade (grifo nosso).

Segundo a autora (MACHADO, 2011) a SETEC/MEC tem incentivado as instituições federais a desenvolver licenciaturas para a EPT a partir das seguintes referências: educação como direito e projetos para emancipação social, **compromisso com a escola pública e conexões entre a formação de professores para educação básica e formação de professores para a educação profissional** (grifo nosso), políticas e economia articuladas, “incorporação dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e suas interações”, diversidade cultural, sustentabilidade, ética, sintonia com as demandas sociais, entre outras (MACHADO, 2011, p. 699). Sendo que, ultrapassando a utopia, essas estratégias, sendo galgadas nos espaços públicos, podem representar o processo de transformação para a educação básica tendo em vista a emancipação social e o mundo do trabalho. As articulações entre os níveis de ensino e a formação específica dos professores podem alcançar o processo de transformação que a escola necessita para a metamorfose da prática educacional.

De forma específica, a autora não aborda a formação dos educadores para a educação inclusiva. Contudo, Machado (2011) apresenta estratégias que corroboram com a educação geral e profissional, as quais, revelam que para alcançá-las é necessário currículo integrado da educação geral, historicidade, diversidade, formação humana, produção de identidade, relação entre trabalho e educação, formação continuada de professores, ciência, cultura, sustentabilidade, economia solidária, práticas de ensino, entre outras atividades que possam modificar a base do que está sendo posto para educação básica neste século.

A questão 9 investiga sobre o investimento público e financeiro para a formação continuada nos cursos de curta duração ou curso de especialização. Dois (2) participantes assinalaram que os recursos advém de instituições e quatro (4) assinalaram que os recursos advém de investimento pessoal, cinco (5) participantes não responderam e um (1) participante marcou duas proposições.

Os resultados evidenciam que as políticas públicas e os investimentos financeiros para a formação continuada são escassos. O que leva às interrogações: A falta ou fragilidade de investimentos para formação continuada motiva o professor da educação básica buscar formação específica para acompanhar o autista na escola? A formação continuada, não seria

uma prerrogativa fundamental para que esse professor se sentisse preparado para o exercício de suas atividades na escola?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no título VII, os recursos financeiros, art. 68 serão originários de:

I – receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; II – receita de transferências constitucionais e outras transferências; III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; IV – receita de incentivos fiscais; V – outros recursos previstos em lei (Brasil, 2005, p. 27).

Contudo, se existe receita específica para a formação desse profissional, questiona-se se os recursos são insuficientes ou se a distribuição não chega ao órgão de destino? Segundo Saviani (2009) e Machado (2011) é necessário reiterar uma formação continuada com políticas públicas e investimentos para que os professores da educação básica, tenham reduzido a defasagem no campo dessa atuação.

Essa realidade é revelada na questão 10, em que oito (8) participantes assinalaram que a formação para o acompanhamento de TEA em Anápolis está parcialmente adequada às demandas atuais. Os pontos apontados pelos participantes foram a dificuldade de atuar e adequar às demandas e especificidades dos autistas, pouco acesso aos profissionais da saúde para fortalecimento desse diálogo. Selecionamos duas (2) justificativas transcritas abaixo:

Acredito que a formação para os professores da rede municipal deveria acontecer por parte do órgão, o que não tem acontecido. O professor tem uma sobrecarga de trabalho e não tem tempo de procurar formação por conta própria (Participante 1)

Existe o CEMAD com profissionais competentes, que dão apoio em nossas dúvidas (Participante 7)

A justificativa do Participante 1 revela que a realidade do professor na educação básica, assume-se com uma carga horária sobrecarregada e uma formação continuada com recursos pessoais e não fomentada pelos órgãos regentes. Em contrapartida, o Participante 7 apresenta que vínculo positivo com o CEMAD facilita a mediação pedagógica para o TEA na escola.

De modo geral, acreditamos que a realização de um projeto de articulação de rede, nas áreas da saúde e da educação e o fortalecimento da comunicação entre o CEMAD e as EM's, além do fomento de grupos de orientações para os profissionais e familiares dos autistas, são ações que podem possibilitar novas estratégias para inclusão.

A questão 11 retrata a situação específica sobre o profissional se sentir preparado para o acompanhamento educacional do autista: um (1) participante (cuidador) informou estar

totalmente preparado, sete (7) participantes informaram estar parcialmente preparados, dois (2) participantes informaram não estar preparados. Dos que afirmaram não estar preparados um (1) é cuidador e o outro é professor regente, suas justificativas foram:

Não possuo nenhuma formação que tenha fornecido preparação para realização desse trabalho (Participante 1)

Gostaria de poder ajudar mais, principalmente no que diz respeito à limites e autonomia da criança (Participante 5)

As justificativas apresentadas pelos participantes revelam novamente à necessidade de formação continuada e de conhecimento das especificidades do TEA para o exercício da profissão.

As justificativas dos participantes que assinalaram ‘parcialmente’ preambularam sobre ter conhecimento dos direitos dos autistas, porém apresentaram ter dúvidas e pouco conhecimento sobre o transtorno, além da necessidade de ampliação de estudos sobre a temática. Destacamos duas justificativas:

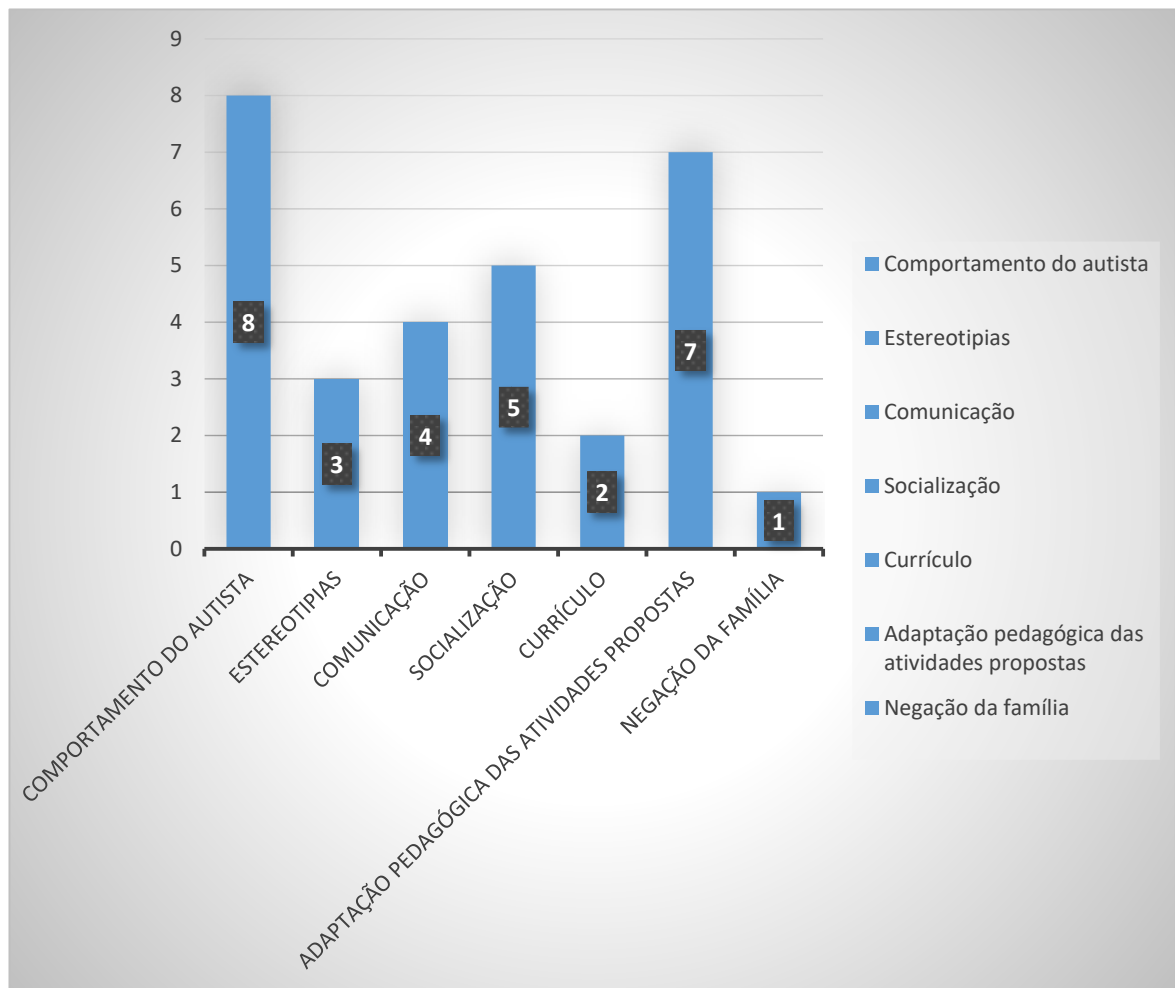
Cada criança autista tem suas particularidades, suas limitações e necessidades, para isso, requer um estudo e conhecimento na área (Participante 3)

Mesmo sendo autista, cada criança tem suas particularidades, nesse sentido, tento atender à necessidade dele buscando conhecê-lo ainda mais (Participante 8)

As transcrições supracitadas referem-se à necessidade compreender as especificidade destes estudantes e de como acompanhar o TEA na escola para alcançar uma educação inclusiva.

A questão 12 teve como intuito analisar quais são as dúvidas ou dificuldades para o acompanhamento educacional do autista na escola. Os participantes selecionaram às seguintes proposições: comportamento, estereotípias, comunicação, socialização, currículo, adaptação pedagógica, negação da família (ver gráfico 10).

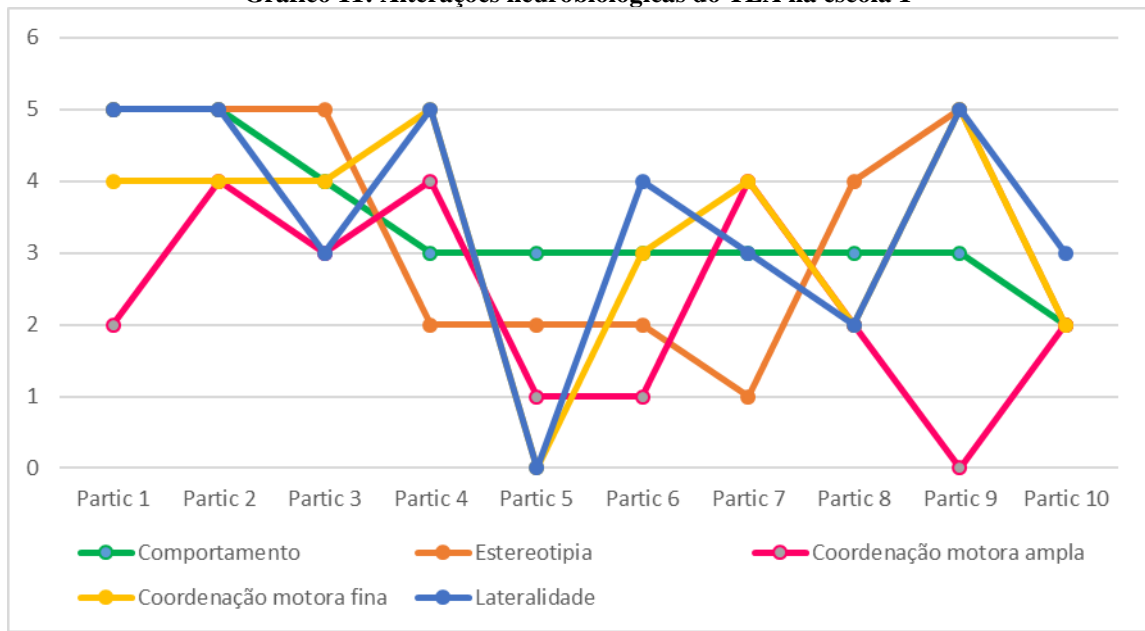
Justificamos que a utilização do termo ‘adaptação pedagógica’ no questionário, por ser um termo de ampla utilização na literatura da educação especial. O intuito foi aproximar a uma terminologia acessiva aos participantes do estudo, com terminologia de senso comum preconizadas nas leis para as pessoas com TEA. Segundo a LBI (BRASIL, 2015, p. 14) “nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável”.

Gráfico 10: Principais dúvidas ou dificuldades no acompanhamento educacional do TEA

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

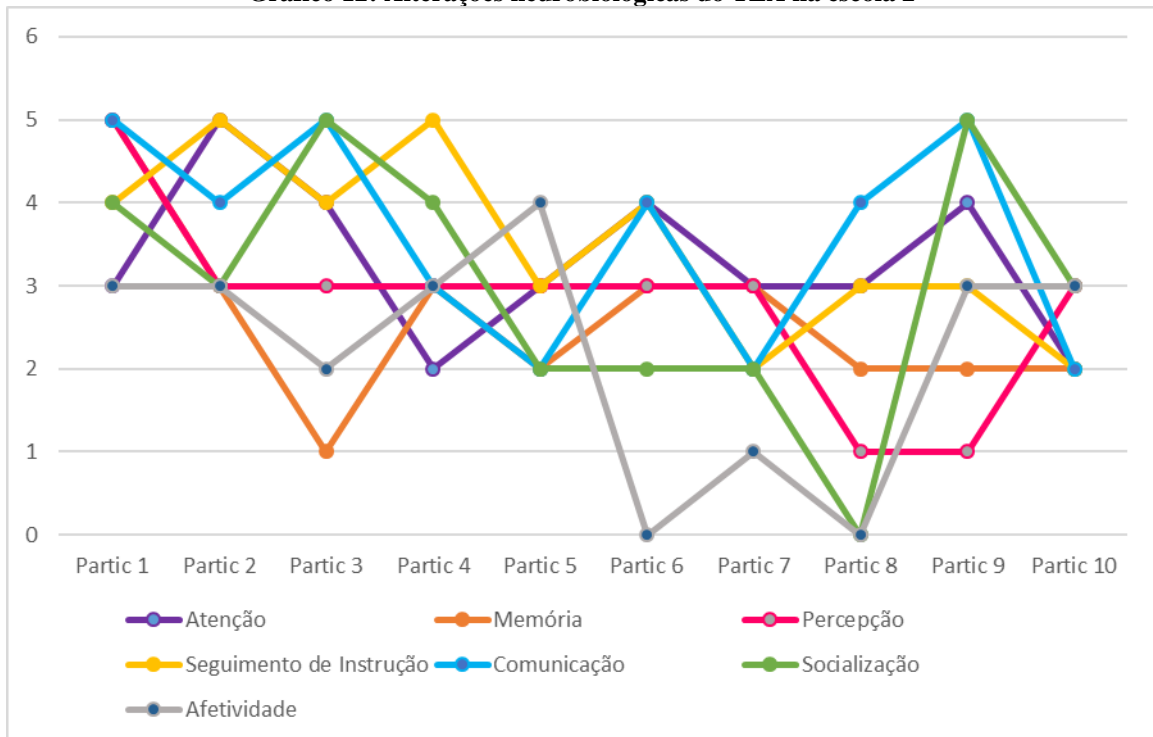
A questão 13 investigou quais principais dificuldades/prejuízos são mais graves e persistentes na sala de aula, sendo o zero (0) para prejuízo inexistente e cinco (5) para prejuízo grave e persistente. Os resultados dos dados foram compilados em três gráficos com intuito de aproximar as características por similaridade. Na vertical os números representam a qualificação dada pelos participantes e na horizontal a linha colorida representa cada uma das características apontadas no enunciado (gráficos 11, 12 e 13).

Gráfico 11: Alterações neurobiológicas do TEA na escola 1



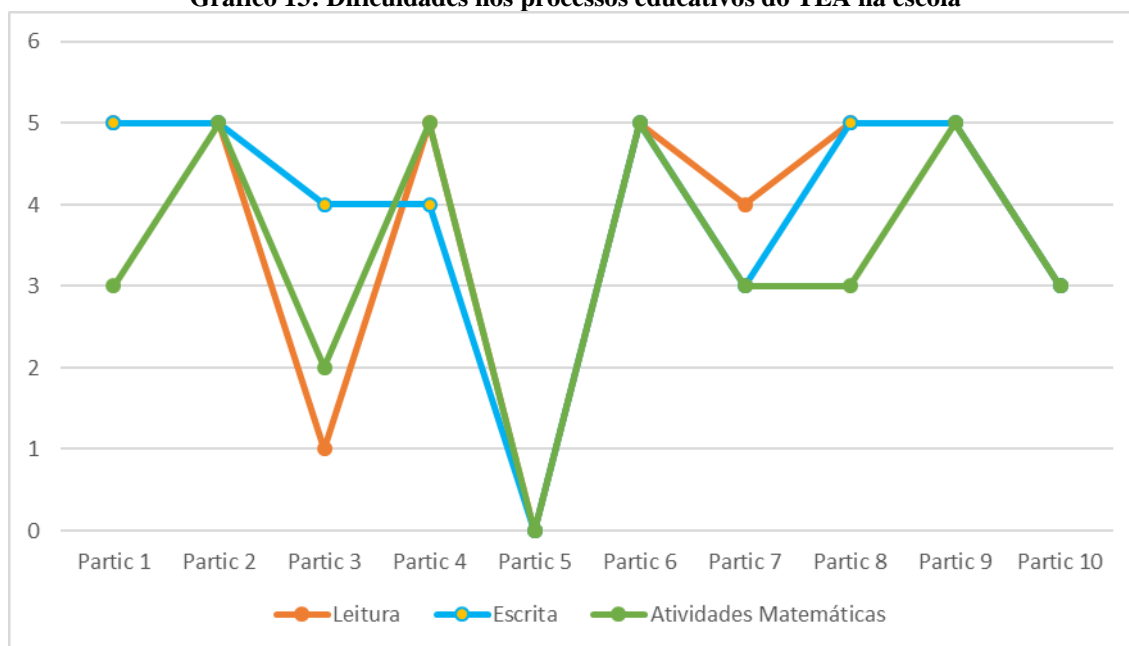
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Gráfico 12: Alterações neurobiológicas do TEA na escola 2



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Gráfico 13: Dificuldades nos processos educativos do TEA na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os três gráficos revelam pontos importantes sobre as especificidades do autismo na escola. De modo geral, há uma linearidade entre dois e cinco em quase todas as subcategorias, sendo que, o comportamento, o seguimento de instrução, a comunicação e a atenção foram as especificidades que apresentaram uma média maior. As outras especificidades marcaram pelo menos um ponto de alteração. Porém, algumas especificidades foram apresentadas por alguns participantes como “sem alteração/prejuízo”, sendo elas lateralidade, coordenação motora fina e coordenação motora ampla (gráfico 10 – Participante 5) afetividade (gráfico 12 – Participantes 6 e 7), escrita e atividades matemáticas (gráfico 12 – Participante 5).

O Participante 5 declarou-se como cuidador. O papel do cuidador, conforme LBI (BRASIL, 2015) é o de exercer atividades de alimentação, higiene, locomoção e demais necessidades, em todos os níveis de modalidade. Contudo, os dados da primeira fase da pesquisa, apresentaram ocorrência de dupla função, isto é, o cuidador assumindo a função de apoio pedagógico. De modo geral, considerando o exercício da função de cuidador espera-se que atividades como lateralidade, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, escrita e matemática não sejam avaliadas. A outra análise plausível, é a de que o Participante 5 acompanhe um autista de nível 1, com características menos severas, em que as habilidades motoras, comunicativas e sensoriais são menos severas.

Os Participantes 6 e 7 assinalaram que não observaram dificuldades em relação à afetividade. De modo geral, a afetividade é uma característica que elicia respostas divergentes

nos contextos sociais, sendo possível encontrar relatos sobre a ausência de afetividade no autismo. Outrossim, é possível encontrar autistas afetuosos, porém, a dificuldade em responder conforme a teoria da mente e a coerência central pode eliciar uma resposta atípica em relação à afetividade. A teoria da mente é a capacidade de inferências sobre o que outras pessoas irão fazer, o que acarreta a dificuldade do TEA de expressar e compreender os desejos e necessidades do outro. A coerência central é a capacidade de integrar informações e estímulo no contexto, habilidade que pode dificultar que o TEA compreenda situações sociais.

O Participante 10, declarou-se como professor regente. Na questão 13, assinalou uma média inferior para quase todas as especificidades listadas. A análise provável para tal ocorrência é a de que esse educador acompanhe um criança autista de nível 1, com alterações multissensoriais menos severas.

A questão 14, buscou o entendimento sobre a existência de políticas públicas suficientes para o autista. Dos 10 participantes, quatro (4) informaram que não existem políticas públicas suficientes para o autista, porém apenas dois (2) justificaram a resposta:

A inclusão das crianças em escolas públicas aconteceu sem nenhuma condição na infraestrutura, materiais pedagógicos e preparo (formação dos profissionais da educação (Participante 1)

Precisa investir em profissionais para estarem aptos a trabalhar com essas crianças, nosso caso, educação infantil (Participante 4)

Corroborando com as justificativas apresentadas pelos Participantes 1 e 4, Resende & Vital (2008) afirmam que é necessário o exercício urgente de aprofundamento das questões sociais, econômicas e políticas para sustentar e propor soluções efetivas para a inclusão.

Os demais participantes salientaram que existem parcialmente políticas públicas educacionais suficientes para o TEA. Sendo que, cinco (5) participantes justificaram suas respostas, entre as elas, a necessidade de efetivar as políticas públicas, a educação continuada e o aperfeiçoamento profissional. Destaque-se o comentário do Participante 2:

Houve avanços sim, mas há muito que precisa avançar em termos C.L.T, as leis trabalhistas para pais de crianças autistas (Participante 2)

A participação da família em parceria com a escola é fundamental. Os pais de autistas, para o sustento familiar, precisam trabalhar, fato que dificulta o processo de evolução no tratamento do TEA. A rotina estressante do dia a dia acarretam situações sócio-emocionais significativas, além de dificultar o acesso da família nos tratamentos de saúde e no acompanhamento da criança na escola. Segundo as leis 13.370/2016 e 2.073/92 (BRASIL,

2016; PREFEITURA DE ANÁPOLIS, 2016), respectivamente federal e municipal, ratificam a possibilidade de redução na jornada de trabalho para os pais que exercem função no serviço público. Contudo, é uma realidade específica para o servidor público, o que limita e impossibilita o acesso do benefício para outras realidades. A mudança plausível seria a alteração das leis trabalhistas para que todos os pais das pessoas com deficiência pudessem ter mais flexibilidade no trabalho e maior gestão do tempo e da rotina diária. Essa estratégia é o caminho possível para que a família consiga acompanhar a criança nas atividades escolares, terapêuticas e na generalização do tratamento no ambiente domiciliar.

A questão 15, teve como objetivo investigar se os profissionais conhecem os serviços de atenção à (re)habilitação do TEA na cidade de Anápolis. A maior parte dos participantes informaram conhecer a existência de serviços de (re)habilitação na cidade. Contudo, quatro (4) participantes afirmaram desconhecer a existência desses serviços. Os serviços descritos pelos participantes foram: Centro de Reabilitação e Readaptação Dr Henrique Santillo – CRER, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (4), Centro de Atenção à Saúde Auditiva – CRASA (3), Centro de Assistência Social – CRAS (1), Centro Municipal de Atendimento à Diversidade – CEMAD, Casa Joana e unidades que oferecem Terapia Ocupacional.

O CRASA é uma unidade de referência da APAE, que atende os serviços de atenção à saúde audiva e intelectual. O CRASA, vinculado ao Centro Especializado de Reabilitação Auditiva e Intelectual (CER III) do Programa Viver Sem Limites do Governo Federal, é uma unidade da APAE-Anápolis. Contudo, é comum que familiares e outros profissionais entendam esses serviços como desarticulados. O CER III Intelectual tem por objetivo atender as necessidades de atenção à saúde das pessoas com Deficiência Intelectual e TEA. Nessa unidade, os profissionais, além da formação específica, realizam cursos para capacitação e formação continuada. Este processo de formação destes profissionais possibilita direcionar um tratamento específico para o sujeito, acolhendo as demandas familiares e promovendo a funcionalidade, a qualidade de vida e a inclusão social.

A Casa Joana é uma Organização Não-Governamental (ONG) que oferece atividades nas áreas de arte e cultura. Estabelece convênio com profissionais voluntários e oferta atendimentos diversos. O público-alvo dessa unidade são os indivíduos com Síndrome de Down e TEA.

O CEMAD tem como missão desenvolver as potencialidades do indivíduo possibilitando sua habilitação ou reabilitação para integração no ensino regular, participação

na comunidade e capacidade de auto-realização e independência. O CEMAD atende qualquer indivíduo que apresente necessidade educativa específica na escola.

O CRER é uma unidade de atenção à saúde da pessoa com necessidade específica, mas o funcionamento das atividades ocorrem em Goiânia-GO. Sendo habilitado como CER IV – Intelectual, Física, Auditiva e Visual – é uma unidade de saúde que atende todas a pessoa com deficiência em todas as suas especificidades. Os profissionais são formados e capacitados para atender as demandas apresentadas pelo sujeito e sua família.

Das instituições que atendem o autismo na cidade, nenhum participante indentificou o Centro de Apoio Psicossocial Infantil (CAPSi) como unidade de atenção à saúde do autista.

A questão 16, vinculada à questão 15 , teve por objetivo investigar se a equipe de saúde oferece apoio à equipe escolar. O Participante 5 respondeu que a equipe de saúde oferece apoio indireto à equipe escolar, sendo esse apoio ofertado no contra-turno. Contudo, o Participante 5, na questão 15, informou desconhecer os serviços de atenção à saúde da cidade, resposta que emerge contradição, ou seja, o Participante 5 sabe que o TEA é acompanhado por serviços de saúde, mas não consegue identificá-los ou nomeá-los? O Participante 5 desconhece os serviços de atenção à saúde? O Participante 5 não compreendeu a pergunta?

Outros três (3) participantes informaram que a escola não tem apoio da equipe de saúde. De forma geral, as justificativas foram que não há retorno, troca de informações e/ou apoio entre escola e equipe terapêutica. Destaque-se a justificativa do Participante 9:

Porque há ausência de profissionais entendedores do tema que tem disponibilidade de ir até a entidade escolar para acompanhar a criança especial (Participante 9)

A maioria dos atendimentos de saúde para o TEA na cidade de Anápolis é ofertado em unidades próprias, no formato de atendimento semanal, em um período de aproximadamente 30 minutos. A inclusão dos autistas nessas unidades acontecem após triagem e avaliação multiprofissional. O atendimento é realizado conforme a demanda familiar e necessidade específica da criança. Contudo, como o atendimento é ofertado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), a demanda para a reabilitação de equipe multidisciplinar é imensa, muitas vezes, gerando fila de espera para esse acompanhamento. Sendo, portanto, inviável o deslocamento desses profissionais até a unidade escolar.

Porém, os profissionais que ofertam o atendimento no formato particular, pela facilidade de reorganizar a agenda de compromissos, conseguem maior flexibilidade para realizar o trabalho de orientação aos professores na unidade escolar.

A estratégia que maximiza as orientações dos profissionais de saúde aos profissionais da educação acontece com a visita do educador nas unidades de saúde. Contudo, essa estratégia pode ser inviabilizada pela dificuldade de deslocamento dos profissionais da educação à unidade de saúde e de condições de trabalho, como por exemplo, os profissionais que atuam em duas escolas diferentes. Outra estratégia possível é a solicitação de relatório multiprofissional. De modo geral, os relatórios apresentam informações pertinentes ao tratamento do TEA, porém, pela falta de informações específicas sobre o estudante autista na escola, o profissional da saúde emite uma orientação que pode ser rasa e não específica às necessidades dos professores.

O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, apresenta uma política voltada à intersetorialidade e com fundamento nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS): “integralidade, equidade, universalidade, descentralização e participação social” (CARVALHO, 2015, p. 1210; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009). Segundo Carvalho (2015, p. 1210) a proposta do PSE é formar cidadãos e promover a “articulação de saberes e participação dos alunos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral ao tratar a saúde e educação de forma integral”.

A parceria entre educação e saúde poderá contribuir para a plena inclusão das crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, bem como ao pleno acesso delas à rede de unidades de saúde do SUS. De acordo com os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008, houve crescimento significativo nas matrículas, alcançando o número de 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Incluí-las, acompanhar seu desenvolvimento e assegurar sua permanência na escola é fundamental para melhorar suas condições gerais de saúde, comunicação e convivência. Será de suma importância a parceria com os profissionais de saúde auxiliando os profissionais da educação no sentido de, em conjunto, perceberem as necessidades individualizadas de cada um e poderem atuar para atendê-las, tanto no ambiente da unidade de saúde quanto no ambiente escolar. Os profissionais de reabilitação dos NASF poderão avaliar e, junto com as equipes de Saúde da Família, indicar os melhores posicionamentos, ângulos, apoios, objetos adaptados que auxiliem alunos com deficiência a se colocarem de maneira fisicamente mais confortável em sala de aula, propiciando a eles maior possibilidade de participação, integração e aprendizado. Deve-se proporcionar aos alunos com deficiência a condição específica para garantir a sua participação em todas as atividades na escola, quebrando barreiras atitudinais e transformando o ambiente escolar para o acolhimento das diferenças (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009, p. 27-28).

Segundo Bortolli e Volsi (2016, p. 15), os benefícios da atuação da equipe multiprofissional na escola são indiscutíveis, mas o caminho para a conquista “é árduo e imprevisível, pois não depende da escola somente, e sim, de instâncias superiores ou de parcerias com as IES, dispostas empreender esse projeto junto à instituição”. As autoras acrescentam que a iniciativa dessa extensão contribui para elevar a qualidade da educação,

influenciar o processo de ensino-aprendizagem, mediar e solucionar conflitos (BORTOLLI, VOLSI, 2016).

Ainda sobre a questão 16, seis (6) participantes informaram que a equipe de saúde oferece apoio parcial para a equipe escolar; sendo que, entre eles, um (1) participante destacou o intercâmbio realizado entre a escola e o CEMAD. De modo geral, os participantes informaram que o apoio não é realizado em todos os casos, relatando que algumas crianças autistas e suas famílias recebem o acompanhamento, mas a unidade escolar não recebe orientação. Destaca-se o comentário do Participante 7 que corrobora com o que foi explanado anteriormente.

Os pais procuram os profissionais e esses mandam laudos para a unidade escolar (Participante 7)

Os dados da presente pesquisa sugerem que a rede de atenção às necessidades do autista, seria viável à partir da contratação de equipe de saúde para atendimento, orientação e acompanhamento na unidade escolar. Oxalá que o sistema fosse integrado de forma a incluir toda a rede de atenção para o autista.

A questão 17 tinha como objetivo investigar se o professor acredita que a inclusão educacional é uma realidade para o autista. Dos 10 participantes, um (1) respondeu que não existe inclusão educacional e que a inclusão para o autista é social. Em contrapartida, um (1) participante afirmou que existe inclusão, como transcrito abaixo:

As escolas e os CMEI's estão buscando atender essas crianças e há muito estudo em análise sobre como atender melhor essas crianças (Participante 2)

Os demais participantes informaram que a inclusão educacional para o TEA é parcial. As justificativas, de modo geral, relataram que depende do grau de especificidade do transtorno, que há poucos profissionais capacitados para o atendimento especializado e que é necessário formação continuada para adequar aos prescritos na legislação. Além dessas justificativas supracitadas, destacam-se outras três, transcritas a seguir:

Apesar do trabalho desenvolvido, ainda acho que o autista sempre terá limitações na inclusão (Participante 7)

Pois a inclusão está mais focada no processo de socialização da criança. Já a aprendizagem dos conteúdos é um processo mais lento, às vezes, nem acontece (Participante 8)

Existe uma carência de estratégias pedagógicas específicas e com isso acarreta poucos efeitos na aprendizagem (Participante 10)

De modo geral, as justificativas referem-se ao uso de estratégias pedagógicas para o acompanhamento do TEA na escola. Considerando as especificidades do autismo, muitas vezes, torna-se inviável a criação de um material pedagógico e textual que atenda todas as especificidades educacionais. Destarte, como o estudo sobre o TEA está em constante crescimento, até mesmo profissionais especializados se debruçam em estudos constantes sobre as particularidades do transtorno. Porém, não obstante, essa questão evidencia à necessidade de viabilizar um Produto Educacional que atenda as necessidades dos atores envolvidos. Sendo portanto, esse material um recurso estratégico que possibilite ofertar mediação pedagógica para alcançar estratégias inclusivas e formação integral do TEA.

Nesse ínterim, Chiote (2013, p. 49) afirma que não é possível prever a concretização dos avanços da criança com TEA na escola, visto que “o desenvolvimento não se consolida no momento da atividade realizada”. Segundo a autora, as respostas do TEA nem sempre são imediatas “necessitando um maior investimento do adulto, administrando as frustrações e as resistências” (CHIOTE, 2013, p. 49).

A mediação pedagógica para o TEA na escola deve considerar o processo individual do estudante e, para tanto, é necessária formação continuada para intervir nas necessidades específicas do sujeito. Chiote (2013, p. 49) acrescenta que a relação do professor com a criança autista deve privilegiar a potencialidade, para “auxiliá-la a realizar atividades que ela ainda não faz sozinha, investindo para que, futuramente, ela possa vir a realizá-las sem ajuda”. Baptista e Bosa (2002, p. 37), enfatizam que compreender o autismo é percorrer caminhos diferentes e que nem sempre é possível ter um direcionamento, é pensar de “formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética”, criar oportunidades de troca e espaço para os saberes e a ignorância.

Os dados da pesquisa revelam que, a heterogenia do autismo e os grandes desafios no processo de inclusão do TEA na sociedade, refletem a complexidade do trabalho de educação dos autistas. De igual modo, apontam para a necessidade de ampliar políticas públicas que possibilitem avanços significativos, tanto no processo de formação de profissionais, quanto no desenvolvimento das instituições que atuam na área de educação de autistas.

Da questão 18 até a questão 23, o objetivo foi investigar a compreensão de mundo dos participantes do estudo. A questão 18, teve como intuito investigar se o participante distingue formação escolar para o mercado de trabalho, de formação escolar para o mundo do trabalho. Dois (2) deixaram a questão 18 em branco, porém, um deles justificou que:

Mercado de trabalho é mais competitivo e visa o lucro, e mundo de trabalho é onde o autista pode ser inserido pois visa uma leitura de mundo (Participante 2)

A pergunta que provocou a justificativa supracitada é a seguinte: o Participante 2 realizou uma breve pesquisa para responder a pergunta ou o mesmo conhece a leitura de mundo à partir da concepção de trabalho, ciência e cultura?

Dois (2) participantes responderam ‘não’, sendo que um (1) justificou não ter informações suficientes sobre o tema. Um (1) participante assinalou conhecer parcialmente o assunto, justificando a resposta com uma pergunta:

Mercado de trabalho entendo ser competitivo e em busca de realização pessoal e profissional. Mundo do trabalho só financeiro, ou o contrário? (Participante 6)

A justificativa supracitada revela um desconhecimento sobre a perspectiva de formação para mundo do trabalho em comparação com a perspectiva de formação dos estudantes para o mercado de trabalho, assim como os mecanismos que o capitalismo cria e recria para o seu desenvolvimento e reprodução.

Os demais participantes informaram que tem informações suficientes para distinguir a diferença entre mercado e mundo do trabalho, porém, destes, apenas três (3) justificaram suas respostas.

Mercado é a relação entre a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores. Formação para o mundo do trabalho é estar capacitado pra realizar o trabalho (Participante 1)

A formação para o mercado de trabalho é um ensino técnico e prático, já o ensino para o mundo do trabalho é a preparação que permita adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades para atuar de forma crítica sobre o mundo do trabalho (Participante 3)

Curso técnico específico para o mercado de trabalho é uma formação geral para o mundo do trabalho (Participante 7)

As justificativas apresentadas pelos Participantes 1, 3 e 7 evidenciam uma visão generalista e restrita sobre o assunto. É importante ressaltar, que na entrevista inicial, após a leitura do questionário, a maioria dos participantes demonstraram dúvidas sobre a diferença real de mercado e mundo do trabalho. Tal ocorrência revela a contradição que emergiu das justificativas apresentadas na questão 18.

As respostas dos profissionais participantes da pesquisa revelam que para a maioria não há uma clareza na compreensão entre essas concepções de educação. Mostra-se frágil a compreensão dos participantes da pesquisa quanto à distinção entre a perspectiva de formação de estudantes para o mercado de trabalho e a perspectiva de formação integral das pessoas para o mundo do trabalho. Na concepção de formação integral da pessoa, as práticas educativas devem se desenvolver de modo a superar a preparação dos estudantes restrita ao

mercado de trabalho. Trata-se de propor uma educação que reconhece o direito dos estudantes a uma formação completa, que se amplia para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura crítica do mundo e para a sua atuação como cidadão na sociedade (CIAVATTA, 2005).

O desconhecimento ou falta de clareza, por parte de profissionais que atuam na educação autistas, quanto à distinção entre a perspectiva de formação de estudantes para o mercado de trabalho e a perspectiva de formação das pessoas para o mundo do trabalho, prejudica a possibilidade de se desenvolver uma educação que parte da concepção de formação humana e, portanto, de integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo (RAMOS, 2017; CIAVATTA, 2005).

Ressaltamos aqui, em concordância com Ramos (2017), que a educação profissionalizante no Brasil pode se dar a partir do ensino médio, em sua modalidade integrada. No entanto, considerando que os fundamentos da formação do ensino médio estão nas etapas anteriores – educação básica e ensino fundamental 1 – significa que a concepção de educação integral pode ser inicialmente desenvolvida a partir dessas fases. A formação inclusiva de autistas pode avançar a partir do desenvolvimento da concepção educação integral na educação básica. Todavia, este caminho só é possível se houver avanços reais nas políticas educacionais que permitam melhorias na formação inicial e continuada de profissionais que atuam na educação de crianças e adolescentes com TEA.

A questão 19, investigou sobre a organização curricular prevista pela escola e se a mesma contribui para o mercado de trabalho ou mundo do trabalho. Dos 10 participantes, dois (2) deixaram em branco a questão e três (3) responderam ‘não se aplica’, justificando que, por se tratar de educação infantil, não há correlação. Transcreve-se duas justificativas apresentadas:

Não podemos afirmar que a criança autista vai estar apta para mercado ou mundo de trabalho, pois há Educação Infantil prepara a criança para interagir e socializar e adquirir conhecimentos (Participante 2).

Porque se direciona mais à socialização no âmbito escolar (Participante 9)

Um (1) participante informou que a organização curricular está prevista para o ‘mercado de trabalho’, justificando que:

O atual currículo educacional básico brasileiro enfatiza regras e condutas para que o cidadão possa atuar no mercado de trabalho (Participante 3)

Um (1) participante assinalou as duas proposições – mercado e mundo do trabalho – justificando que:

Entendo que para as crianças pequenas o conhecimento adquirido ainda é inserção dos mesmos no mundo, pois estão adquirindo conceitos básicos de interação, socialização, afetividade, cognição (Participante 6)

Três (3) participantes selecionaram ‘mundo do trabalho’, justificando que:

A organização curricular do CMEI visa contribuir com o desenvolvimento integral da criança proporcionando-as construir conhecimentos, atitudes e valores que lhes permitem pensar, questionar, opiar, decidir, participar, ser ético e solidário (Participante 1)

Procura preparar a criança para superar suas limitações (Participante 7)

Constrói conhecimentos, atitudes e valores, fazendo da criança um ser pensante (Participante 10)

A questão 19, correlacionada com a questão 18, revela ambiguidade, em que os participantes parecem não compreender com clareza a formação educacional para a vida e as relações entre trabalho e educação. De igual modo, a questão 19, retrata a contradição sobre o entendimento das bases curriculares pautadas para a formação integral, mundo do trabalho e emancipação do autista.

O currículo integrado que tem por objetivo uma educação plena, é aquele que propõe a formação de cidadãos que se movem por estruturas flexíveis, onde a flexibilidade foi convertida em uma construção social engendrada por uma cultura hegemônica (PARASKEVA, GANDIN, HYPOLITO, 2004). Segundo SILVA (2005, p. 150), o currículo “é lugar, espaço território (...), relação de poder (...) é trajetória, viagem, percurso (...), autobiográfica, nossa vida”. Nesse ínterim, o currículo integrado surge com intuito de atenuar desigualdade social. Para a inclusão, a desigualdade social surge não apenas nos aspectos sócio-econômicos, mas no *status quo*, pelo conceito social instaurado do que é considerado ‘normalidade’ (grifo nosso).

Segundo Paraskeva, Gandin, Hypolito (2004), a melhor maneira de se ‘fazer currículo’ (grifo nosso) é reduzir conteúdos desmotivadores, integrando os conteúdos ofertados, integrando conceitos, modelos e estratégias para resolução de problemas. Os autores, do ponto de vista dos conteúdos culturais, afirmam que no processo de escolarização, o trabalho curricular deve investigar quais relações e grupos de conteúdos podem ser postos em prática, sejam eles por temas, por conjunto de conteúdo, por áreas de conhecimentos, entre outros. Destarte, o fundamento do currículo integrado é a concepção de socialização de uma nova geração (PARASKEVA, GANDIN, HYPOLITO, 2004).

Partindo desse pressuposto, analisando as justificativas apresentadas pelos Participantes 1, 6, 7 e 10, considera que o Participante 6, ao marcar duas opções contradiz o entendimento de que mercado de trabalho e mundo do trabalho não se coadunam. Contudo, a sua justificativa pode revelar um passo importante para se pensar currículo na formação básica do estudante: prepará-los para o mundo do trabalho de forma que as práticas pedagógicas auxiliem no processo de aprendizagem de conteúdos básicos, interação, socialização, afetividade e cognição. Provavelmente o Participante 6 não compreende as questões mais profundas sobre mercado e mundo do trabalho, porém, aparentemente compreende a importância da formação cultural e social da criança na educação básica.

A resposta do Participante 7 é contraditória, pois baseia-se apenas nas questões pertinentes à diversidade e especificidades do transtorno. De igual modo, o Participante 7 parece não considerar a formação integral e potencialidade do estudante com autista, mas suas limitações, ou seja, apresenta um discurso que tem como alicerce a educação especial e os fundamentos da integração.

Os Participantes 1 e 10 apresentaram uma leitura mais contextualizada sobre o mundo do trabalho. Contudo, faz-se necessário questionar se o currículo institucional do CMEI 18 é organizado para transformação educacional e formação integral do TEA?

Segundo Paraskeva, Gandin, Hypolito (2004), o sonho ideal de sociedade tem como fundamento o currículo integrado voltado para socializar novas gerações, propiciando compreensão de mundo, de conhecimento histórico, de valores e utopias. Sendo que, a escola ideal é aquela que desempenha um papel fundamental na tentativa de conseguir direitos humanos e tomada de decisão, tendo como eixo principal as necessidades individuais de preocupação com pobreza, necessidades e injustiças.

Não obstante, as questões 18 e 19 revelam fragilidades e contradições inerentes à compreensão sobre o currículo e o mundo do trabalho. De igual modo, as respostas dos participantes, não possibilitaram identificar a categoria trabalho como princípio educativo. Ciavatta (2005), defende que o trabalho como princípio educativo não deve preparar o homem apenas para o desempenho de uma profissão – aspecto técnico e operacional. No entanto, a integralidade busca incorporar a dimensão intelectual no trabalho manual, de modo a contribuir para formar trabalhadores mais conscientes do mundo que os cerca. É evidente que o público-alvo desse estudo não está inserido nos Institutos Federais de educação, em que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como vistas a formação de trabalhadores conscientes. Contudo, observa-se que o ensino infantil deve ser preparatório para que o

estudante do Ensino Médio Integrado esteja fundamentado em uma educação integral e omnilateral.

Nos moldes atuais, a realidade exige que os trabalhadores demonstrem conhecimentos cada vez mais complexos, de modo a atender as especificidades da revolução tecnológica em curso. Para as pessoas com deficiência esses desafios se ampliam e quando são contratados pelas empresas, as poucas oportunidades se reduzem a formas de subcontratação em serviços terceirizados e mecanização da atividade braçal. Em geral, isso acontece com objetivo único de cumprir as metas de responsabilidade social das empresas. A adaptação empresarial às demandas sociais veio da perspectiva externa legal, interpretada como uma obrigação, um custo a ser contabilizado lançado na contrapartida do balanço social como Responsabilidade Social Empresarial com ganhos no marketing social (selos, publicidades e outros). Baptista (2012) afirma que as empresas apresentam ações de responsabilidade social como uma estratégia de marketing ou imposição dos *stakeholders*⁴⁶. Essa ação é vista como um investimento com custos e benefícios, porém, em relação à diversidade pode refletir ações que desmontam a inclusão.

Para o autista o mundo do trabalho pode ser tão desafiador quanto à inclusão escolar. As características específicas do transtorno podem gerar barreiras, sendo necessário transformar o ambiente laboral e promover estruturas suficientes para inclusão, sendo que o caminho possível passa necessariamente pela transformação na educação. Segundo Manacorda (2011) e Antunes (2007), o ideal para formação educacional deve permitir que o indivíduo associe pensamento e ação, trabalho manual e trabalho intelectual, aproximando-se da compreensão do trabalho enquanto instrumento de manutenção e promoção da vida humana e das relações sociais e econômicas, sendo o eixo estruturador da sociedade. De modo a erigir que as práticas educativas inclusivas na perspectiva da formação omnilateral e integradora do trabalho contribua com a produção de conhecimento acerca da Educação Profissional Tecnológica Inclusiva.

A inclusão tem como perspectiva a impossibilidade de existir pessoas iguais, sendo que as diferenças são horizontes que caracterizam o ser humano. Desta forma, esse ser único e singular se constitui como ser histórico diferente se relacionando socialmente conforme suas capacidades e especificidades. Compreendendo sim, que a pessoa com necessidade específica, também é sujeito participante na história, política e sociedade. “O que o homem é, é-o pelo trabalho (...) É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se

⁴⁶Significa público estratégico e descreve uma pessoa ou grupo que tem interesse em uma empresa, negócio ou indústria, podendo ou não ter feito um investimento neles.

complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154). É necessário considerar que os indivíduos com TEA apresentam características distintas e, possivelmente, nem todos alcançaram os horizontes da criticidade histórico-político-social. Contudo, a inclusão deve nortear estes princípios para que a fragmentação não seja uma ação contínua, como já se revela nos moldes atuais.

A percepção de que as práticas educativas inclusivas como princípio educativo direciona a ideia de formação humana ontológica, que integre a dimensão de transformação e emancipação do indivíduo em sua articulação no trabalho. Ciavatta (2005, p. 2) questiona no que se refere a uma formação integrada: “educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?”. Para tanto, há necessidade de estabelecer políticas públicas educacionais de incentivo para as escolas desenvolverem práticas educativas inclusivas com o horizonte para formação integral-omnilateral.

As questões 20 e 21 investigaram qual conceito os participantes atribuíam para o projeto pedagógico de curso e o currículo escolar quanto à possibilidade de inserção dos estudantes autistas no mercado de trabalho e no mundo do trabalho. Os participantes, sobre mercado de trabalho, selecionaram na escala os valores 1, 4 e 5; sendo que quatro (4) participantes deixaram a questão em branco, ver quadro 3.

Quadro 03: Conceito atribuído ao projeto pedagógico quanto à inserção do TEA no mercado de trabalho

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
•••			•	••					

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Sobre o mundo do trabalho, os participantes selecionaram na escala os valores 1, 3, 4 e 8; sendo que quatro (4) participantes deixaram a questão em branco, ver quadro 4.

Quadro 04: Conceito atribuído ao projeto pedagógico quanto à inserção do TEA no Mundo do Trabalho

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
•••		•	•				•		

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Novamente os resultados revelam a incompreensão dos participantes sobre a formação para o mercado e a formação para o mundo do trabalho, pois as respostas são incoerentes com algumas justificativas apresentadas anteriormente.

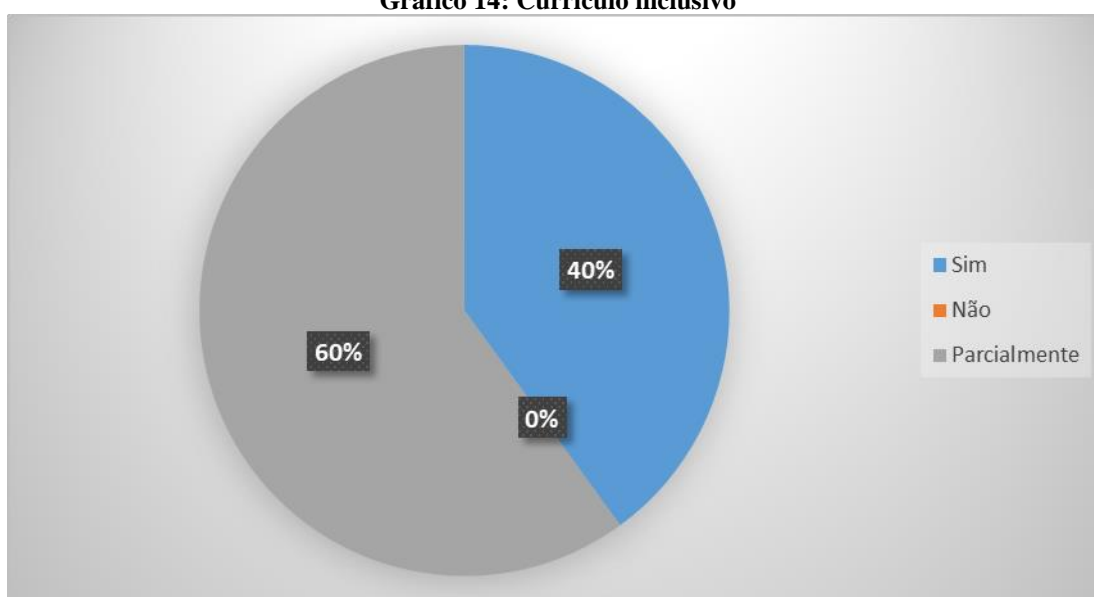
Apesar de não assinalar as questões 20 e 21, o Participante 1 apresentou uma nota explicativa, conforme transcrito abaixo:

As questões 20 e 21 não depende somente do projeto pedagógico e do currículo da instituição, mas também da criança, umas conseguem acompanhar, outras não e por ser uma instituição de educação infantil não tem como conceituar, depende de fatores (vários). As crianças possuem pouca idade e não tem como avaliar nesse sentido (Participante 1)

A dificuldade do Participante 1 em conceituar o projeto pedagógico do CMEI 18 pode apresentar várias leituras, seja pelo desconhecimento aprofundado da missão da escola, ou pelo desconhecimento das questões norteadoras sobre o mercado e o mundo do trabalho. Uma formação com intuito à integralidade e formação plena deve pautar por um projeto pedagógico articulado com o currículo e com recursos apropriados para inclusão. De modo que o foco principal não esteja direcionado à faixa etária dos estudantes e, sim, toda ingerência de visão de mundo, pois, não se faz formação integral sem que toda a estrutura esteja pronta e articulada para a transformação.

A questão 22 investigou com os participantes se o currículo do CMEI 18 é inclusivo, ver gráfico 14:

Gráfico 14: Currículo inclusivo



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As justificativas dos 40% que acreditam ser inclusivo o currículo permeou sobre estar no regimento escolar e dentro das possibilidades. Contudo, 60% acreditam que a inclusão acontece de forma parcial, justificando que a criança com TEA tem o acompanhamento do professor de AEE e do cuidador, mas ainda é necessário avanços para que seja totalmente inclusivo. Observe a justificativa do Participante 3:

Recebemos poucas sugestões de trabalhos e atividades a serem trabalhados com essas crianças (Participante 3)

A contradição foi evidente nas respostas e suas correspondentes justificativas. De modo que, os participantes que acreditam ser inclusivo o currículo do CMEI 18, apresentaram respostas que não correspondem à pergunta como, por exemplo, a afirmação de que a inclusão está ‘dentro das possibilidades’, é incoerente com o processo de inclusão. Outro fator encontrado é a ausência de justificativas, pois se o currículo é inclusivo, os participantes teriam argumentos suficientes para elaborar justificativas correspondentes. De igual modo, os participantes que declararam ser o currículo parcialmente inclusivo, apresentaram justificativas que, aparentemente denota defasagem curricular para inclusão, ver transcrição abaixo:

Porque ainda há muito à avançar (Participante 2)

Segundo Bortolli e Volsi (2016, p. 9), a escola passa por desafios que emergem das suas atividades cotidianas das relações que envolvem as questões sociais “para as quais o conhecimento pedagógico não é o suficiente”. As autoras sugerem que uma das possíveis defasagens para a inclusão escolar é a ausência de outros profissionais ao quadro de funcionários da educação. Outro ponto salientado por elas é a necessidade de participação ativa da família na escola, sendo “parceira e coparticipante do processo pedagógico” (BORTOLLI, VOLSI, 2016, p. 9). Desta forma, o currículo inclusivo como prática pedagógica das escolas exige avanços nas políticas educacionais, que possibilitem formação inicial e continuada de profissionais da educação, atuação de equipes multiprofissionais e coparticipação das famílias no processo educacional de estudantes com TEA. Para crianças e adolescentes autistas é fundamental entender os efeitos que a organização curricular impacta no processo de mediação pedagógica e, conseqüentemente, o impacto coletivo para o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Monteiro (2015, p. 17), o currículo inclusivo constitui-se “em um processo contínuo, que não objetiva uma conclusão, mas tem por finalidade garantir o direito de todos a uma escolarização no ensino regular”. Assim,

(...) um currículo em que todos os alunos possam ser acolhidos, atendidos e avaliados como sujeitos com diferentes possibilidades, e comprometido, assim com a busca de condições de aprendizagem para todos. Um processo em que as alterações não se restrinjam apenas a mudanças nos conteúdos, mas, também, a outros aspectos que estruturam o funcionamento curricular (MONTEIRO, 2015, p. 17)

A autora sugere que as possibilidades para a construção de um currículo inclusivo devem seguir na articulação entre as disciplinas, organizando o trabalho a partir das necessidades do cotidiano e contemplar o que está para além do que é determinado legalmente para cada ciclo (MONTEIRO, 2015). Tais sugestões coadunam com a proposta do currículo integral, em que o estudante é formado em uma perspectiva educacional omnilateral.

A última questão apresentada no questionário investigou se o currículo compreendia a formação integrada. Um (1) participante não respondeu. Um (1) participante respondeu que o currículo não corresponde à formação integrada. Quatro (4) participantes responderam que o currículo corresponde parcialmente à formação integrada, sendo que dois (2) apresentaram as seguintes justificativas:

Muitas conquistas foram alcançadas, porém, ainda há muitos desafios a enfrentar quando se trata de inclusão dos alunos autistas no ensino regular. Até agora o sistema de ensino tem proporcionado algumas medidas para facilitar a permanência e os cuidados com as crianças e alunos autistas como: professores de apoio, cuidadores e salas de atendimento educacional, porém é necessária mais adequação ao currículo que respeite a capacidade de cada aluno (Participante 3)

Ainda há falta de profissionais especializados nessa área (Participante 9)

Quatro (4) participantes responderam que o currículo compreende uma formação integrada, porém apenas dois (2) justificaram suas respostas:

Não para crianças com necessidades especiais (Participante 1)

Porque valoriza a criança como ser importante dando-lhe atenções necessárias (Participante 7)

As respostas dos participantes 1 e 2 retratam a incompreensão sobre a formação integrada, apresentando uma visão voltada para a prática educacional, porém, não correspondente à formação integrada.

Uma análise final é que, olhando para todas as respostas assinaladas nos questionários e suas respectivas justificativas, apesar da contradição latente, é possível notar que as justificativas refletem muito mais a realidade educacional do CMEI 18 do que as

respostas que foram assinaladas. O que retrata a dialética do *iceberg*⁴⁷ – o que está aparente diz muito menos do que está submerso.

Outrossim, à partir de uma leitura pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), é importante salientar que muitos participantes descreveram a dificuldade de abordar a aprendizagem do estudante devido a condição clínica que o autista apresenta. Contudo, a CIF apresenta que a condição clínica é apenas um fator que influencia o processo ensino-aprendizagem, sendo, necessário considerar os fatores ambientais, atividades e participação do autista na escola. Dessa forma, estratégias e recursos que fomentem procedimentos de aprendizagem podem ser soluções promotoras da inclusão. Porém, os fatores ambientais são fundamentais para promover a participação do autista nas atividades escolares.

Se os critérios da CIF apontam para remoção e atenuação de barreiras sociais, os professores são agentes importantes nesse processo. Adequar as estruturas arquitetônicas e minimizar respostas multissensoriais no autismo é apenas uma etapa do processo. Contudo, é necessário ampliar o olhar para o autista como indivíduo, inserido na cultura e sociedade.

Sobre as barreiras ambientais, é possível identificar nesse estudo que a desinformação sobre as especificidades do TEA e sobre a inclusão, desencadeia sentimento de insegurança nos profissionais da educação que acompanham autistas na escola. Para minimizar essas barreiras, são necessárias toda ingerência de ações políticas, econômicas, sociais e culturais, uma real mudança no cenário da escola.

A pesquisa realizada no CMEI 18 apresenta um recorte dentre as várias unidades educativas do município de Anápolis. Contudo, os marcadores apresentados no estudo, podem corroborar com os achados iniciais na revisão de literatura, tanto no aspecto do desconhecimento e desenvolvimento de pesquisa sobre formação integral, omnilateral e TEA, como sobre a realidade da formação de professores para inclusão no Brasil (apêndice A).

Portanto, a partir dessa realidade complexa e contraditória, a educação de pessoas com TEA impõe que a sociedade reflita sobre qual o tipo de escola se espera para atendimento das pessoas com necessidades educacionais específicas. Segundo Manacorda (2008) a escola unitária⁴⁸, que não faz separação entre formação manual e intelectual e que

⁴⁷Sugerimos esse termo para descrever a questão inerente ao que foi encontrado no estudo: respostas contraditórias e incompreensão sobre a realidade de mundo para a formação integral.

⁴⁸“A escola unitária configura-se numa escola que leve em conta as faixas etárias e que não exclua ninguém do processo educativo. Tal escola considera a todos no seu todo, sem desprezar os diversos aspectos da dimensão humana” (SILVA, EVANGELISTA, 2015, p. 55). “A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, para a manutenção dos escolares, isto é, que se transforme inteiramente o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo extraordinário e tornando-o mais

considera o trabalho como princípio educativo, está na base de uma formação que pode se desenvolver com integração entre trabalho, ciência e cultura.

Considerando que os dados da presente pesquisa evidenciam contradições no processo de escolarização das pessoas com deficiência, impõe-se que o modelo predominante requer transformações. Manacorda (2008), entretanto, ao refletir sobre a escola unitária não apresenta especificidades sobre a educação especial inclusiva. Partindo das reflexões de Manacorda (2008), acreditamos que a perspectiva de educação integral é de natureza inclusiva, uma vez que ela não faz distinção quanto ao atendimento de pessoas *em* ou *sem* condição especial, pois a sua base teórica não parte da divisão do ser humano quanto ao trabalho manual e intelectual

Nessa entendimento, ressaltamos que a temática da inclusão é dialeticamente complexa e que muitas linhas de pensamentos se entrecruzam como possibilidades que buscam enfrentar as particularidades existentes nos vários tipos e níveis de deficiência. Ademais, para além das questões teórico-conceituais, deve-se olhar para o estudante, suas potencialidades e os caminhos possíveis para o acompanhamento educacional inclusivo.

Para avançar nas etapas dos caminhos percorridos nessa pesquisa, o próximo capítulo apresenta o processo de construção do Produto Educacional, do rastreio inicial ao material textual proposto nesse estudo e que passou pela etapa de validação por profissionais envolvidos na educação de crianças e adolescentes com TEA.

complexo; a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupos ou de castas” (MANACORDA, 2008, p.253).

4. PRODUTO EDUCACIONAL

Os Mestrados Profissionais, conforme a CAPES (2013, p. 23), tem como foco a pesquisa aplicada e o “desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino” formal e não formal nos diferentes campos do conhecimento, sendo condição específica o desenvolvimento de um processo ou produto educativo que possa ser utilizado “em condições reais de sala de aula ou espaços não formais ou informais de ensino em formato artesanal ou protótipo” (CAPES, 2013, p.24). Os produtos podem ser mídias educacionais, protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais, propostas de ensino, material textual, materiais interativos, atividades de extensão, desenvolvimento de aplicativos, organização de evento, programa de rádio e TV, relatórios de pesquisa, patentes, serviços técnicos.

Para essa pesquisa, compreende-se que a produção técnica/tecnológica mais relevante é o Material Textual (Apêndice F), tendo adjunto à esse recurso o uso das Mídias Sociais para proporcionar uma ampliação de possibilidades estratégicas para a inclusão e formação do indivíduo com TEA na escola.

As etapas para elaboração do Produto Educacional (PE) foram: planejamento, elaboração e desenvolvimento. O público-alvo são todos os professores, professores de apoio (AEE), cuidadores e qualquer pessoa que acompanhe as pessoas com TEA, seja rede municipal de ensino de Anápolis, como em qualquer outro ambiente educacional que utilize recursos e estratégias para o estudante autista.

A avaliação do PE deve passar por pelo menos uma das seguintes instâncias de validação: banca examinadora de dissertação, comitê científico de evento, comitê editorial de periódico, órgãos de fomento (CNPq, CAPES, Pró-reitorias, secretarias de estado) e prêmios reconhecidos na área. Para essa pesquisa a validação se dará pela Banca Examinadora de Dissertação. Porém, para esse estudo, a avaliação do PE foi entregue para apreciação de todos os participantes do estudo, como também pelos profissionais da educação do Centro Municipal de Apoio à Diversidade (CEMAD). O Produto Educacional foi encaminhado por e-mail aos participantes do estudo e a gestão do CEMAD, em formato de PDF, juntamente com um link do Formulário *Google* para avaliação do produto educacional. Posteriormente, após verificar o quantitativo de participantes para avaliação do PE, foi realizada uma redistribuição do PE para outros grupos, os quais serão descritos em seguida. No Formulário *Google*, foi apresentado um texto explicativo sobre a importância da avaliação do PE, apresentando

também a segurança ética da pesquisa, com informações sobre sigilo e consentimento no processo de avaliação.

4.1. A Construção do Produto Educacional

Inicialmente, foi realizado um rastreio com os participantes do estudo sobre o direcionamento para construção do Produto Educacional. Dos dez (10) participantes do estudo, apenas sete (7) participaram desse rastreio, os quais apresentaram as seguintes sugestões⁴⁹:

1. Inovações que a BNCC traz para trabalhar os conteúdos do currículo com estudantes com TEA – técnicas e metodologias diversificadas.
2. Atividades que ampliam e inovam a aprendizagem e a socialização dos autistas.
3. Materiais adaptados.
4. Importância da medicação.
5. Conscientização dos pais quanto aos avanços do filho.
6. Como a criança autista consegue aprender as atividades propostas.
7. Leis e diretrizes da criança autista.
8. Dicas de como trabalhar os conteúdos em sala de aula com maior apoio para os cuidadores.
9. Vídeo ilustrando como fazer com cada conteúdo básico, facilitando a compreensão de quem assiste.
10. Conteúdo que desperte interesse, tais como: repetição de frases; frases curtas; música, jogos com boa e cordas; vídeos; encaixe com peças coloridas; brincadeiras de roda, pular.
11. DSM-5 e a díade do TEA.
12. Intervenções para crianças (vídeos).
13. Conceitos sobre o TEA.
14. Jogos de conteúdo educacionais (alfabeto, cores, atividades com números).
15. Sugestões de atividades de psicomotricidade para coordenação motora.

Após a leitura minuciosa de todas as sugestões propostas pelos participantes, foi realizado um estudo para identificar quais sugestões correspondiam com o problema e

⁴⁹ Salienta-se que a apresentação das sugestões não foi organizada de forma a apresentar “prioridades”, mas, sim, está apresentada no texto conforme as informações foram catalogadas no decorrer do levantamento dos dados. Ressaltamos que alguns participantes deixaram a folha em branco.

objetivo do estudo, definindo quais estratégias deveriam ser apresentadas e como estruturar o material textual. Portanto, foi realizada a distribuição do conteúdo considerando temática, formatação e estrutura (ver quadro 5).

Quadro 5: Rastreo Inicial para construção do Produto Educacional

PRODUTO EDUCACIONAL – INCLUIR AUTISMO	MÍDIAS SOCIAIS⁵⁰: FACEBOOK E INSTAGRAM
<ol style="list-style-type: none"> 1) Inclusão, barreiras e acessibilidade; 2) Leis sobre inclusão e o TEA; 3) Diversidade e direitos humanos; 4) Formação integral e autismo – caminhos possíveis para formação integral; 5) Breve histórico do TEA; 6) Etiologia e incidência; 7) TEA; <ol style="list-style-type: none"> a) Alguns sinais e marcadores do autismo; b) Alterações cognitivas e neurobiológicas; c) Autismo, processos educativos e família; d) Autismo na escola: espectro do autismo (estratégias educacionais) – socialização, integração sensorial, alfabetização, leitura, escrita, comportamento, seguimento de instrução, independência, linguagem, níveis de ajuda e como estruturar a atividade; e) Música, musicoterapia e autismo; f) Medicação no autismo; 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Matérias jornalísticas sobre o TEA; 2) Matérias sobre avanços científicos no TEA no Brasil e no mundo; 3) Matérias sobre experiências exitosas de inclusão em ambientes diversos (aeroportos, salas de aula, parques, cinemas, teatro, entre outros); 4) Matérias sobre experiências exitosas de autistas no Brasil e no mundo; 5) Vídeos de profissionais de diversas áreas do conhecimento sobre o TEA; 6) Vídeos sobre atividades que podem ser realizadas na escola para psicomotricidade, interação social, integração sensorial, consciência corporal, música, entre outras; 7) Vídeos sobre estratégia para leitura e escrita; 8) Vídeos de pessoas com autismo falando sobre o TEA (experiências pessoais); 9) Link de acesso para impressão de atividades para colorir; 10) Vídeos para familiares de autistas; 11) Neurociência e o TEA; 12) Diagnóstico precoce; 13) Primeiros sinais do TEA; 14) Linguagem e o TEA; 15) Comportamentos agressivos e o TEA; 16) Defensividade sensorial e o TEA; 17) Leis sobre inclusão e o TEA; 18) Desafios na educação; 19) Dicas de como estimular uma criança autista; 20) Dicas práticas sobre inclusão; 21) Importância da música para o TEA;

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

⁵⁰ Foram meses de postagem e publicações nas mídias sociais, sendo inviável listar com precisão todo o conteúdo postado nas redes sociais. No quadro 3, apresentamos apenas uma visão geral. De forma geral, são inúmeros vídeos, matérias jornalísticas, entrevistas, fotografias e links para acesso de qualquer visitante das páginas. O objetivo é promover informações e estratégias para atividades que direcionem o acompanhamento do autista na escola e informações diversas para qualquer pessoa que procure informações sobre o TEA.

Posteriormente, foi realizada uma investigação sobre possíveis caminhos para a produção do Material Textual. Sendo, portanto, definido que o PE vinculado à Mídia Social poderia apresentar uma gama de conteúdo adequado às sugestões apresentadas pelos participantes do estudo. O acesso às Mídias Sociais tem por objetivo agregar informações, vídeos, imagens, matérias, entre outros ao PE. Desta forma, estabelecido (quadro 6) os caminhos iniciais para produção do PE.

Quadro 6: Esquema inicial para criação do produto educacional

OBJETIVOS
<p>GERAL Implementar caminhos e estratégias que viabilizem acesso aos profissionais da educação à partir de recurso educacional que maximizem o acompanhamento do TEA na escola e proporcione ações educativas para a formação integral e para a inclusão escolar.</p>
<p>ESPECÍFICOS Introduzir informações importantes sobre o autismo e suas características; divulgar o TEA na sociedade; desenvolver conteúdo para elucidar dúvidas, possibilitar acesso à estratégias de atividades na escola e possibilitar o entendimento sobre formação integral e inclusão escolar.</p>
CONTEÚDO DO PRODUTO EDUCACIONAL
<p>APRESENTAÇÃO Informações iniciais e objetivo.</p> <p>DESENVOLVIMENTO Conteúdo em forma de capítulos com uso de recursos visuais e interativo para facilitar a leitura e a dinâmica do e-book.</p> <p>CONCLUSÃO Considerações finais e links de acesso para as mídias sociais complementares ao produto educacional.</p>
PASSO A PASSO
<p>Rastreio inicial com os participantes da pesquisa Nome fantasia do E-book: INCLUIR AUTISMO Criação de e-mail para contato: incluirautismo2018@gmail.com Criação da página de <i>Facebook</i> vinculada ao PE: facebook.com/incluir.autismo.7 Criação do <i>Instagram</i>: @incluirautismo Cores e imagens relacionados ao tema: fita quebra-cabeça, cor azul, figuras diversas encontradas no <i>Facebook</i> e <i>Google</i>⁵¹</p>
RECURSOS NECESSÁRIOS
<p>Computador, acesso à internet, acesso à rede sociais.</p>
REFERÊNCIAS
<p>As fontes utilizadas correspondem às referências bibliográficas encontradas no corpo da pesquisa, uso de imagens do <i>Google</i>, no <i>Facebook</i> e <i>Youtube</i> (vídeos de livre acesso)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

⁵¹ Todas as imagens podem estar sob o direito autoral, contudo, as imagens podem ser agregadas ao material textual como “utilização razoável”, que consiste: “a finalidade e a natureza da utilização, incluindo se se trata de uma utilização de caráter comercial ou **para fins educativos sem fins lucrativos**” (grifo nosso).

As páginas do *Facebook* e do *Instagram* e o endereço de e-mail estão abertos ao público e em pleno funcionamento desde outubro de 2018, com números de seguidores das páginas sociais aumentando a cada dia⁵². O material postado nas redes sociais tem o mesmo objetivo do Produto Educacional: informar, divulgar e ampliar conhecimentos sobre autismo, educação e inclusão escolar. Alguns temas afins estão sendo postados com textos explicativos. As Mídias Sociais auxiliam no acesso mais rápido da informação, fomentando um fluxo de acesso que podem auxiliar na divulgação de materiais específicos para inclusão escolar.

4.2. Avaliação do Produto Educacional

A última fase foi a avaliação do produto educacional pelos participantes do estudo. O Material Textual foi encaminhado aos participantes e à coordenação do Centro Municipal de Apoio à Diversidade (CEMAD) por e-mail, anexado ao e-mail uma nota explicativa e o link para o acesso ao Formulário *Google*, em que os participantes, após avaliação do produto, preencheriam as informações.

O número esperado de avaliações não correspondeu ao número de respostas recebidas. Dos dez participantes do estudo e dos profissionais da educação vinculados ao CEMAD, apenas duas pessoas responderam o questionário.

Notadamente, esperava-se um número de avaliação superior ao número de participantes respondentes, o que demonstra os caminhos contraditórios em relação à educação inclusiva na cidade de Anápolis.

A etapa de avaliação do PE é muito importante pois, a partir dessa avaliação, é possível reestruturar o PE para aplicabilidade e contribuição real na educação. De modo a revelar que as barreiras atitudinais são ferramentas que impedem a gerência de ações educativas que possibilitem a educação integral e a formação do estudante para sua inclusão educacional.

Portanto, para uma avaliação mais fidedigna, foi realizada uma segunda etapa de avaliação do material textual com os seguintes grupos: gestores e colaboradores de instituições de saúde nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e psicopedagogia; representantes da Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Anápolis (ASPAA); representantes de outras Escolas Municipais e Escolas Estaduais; professores das áreas de educação e afins vinculados à duas universidades da cidade, sendo uma pública e a outra

⁵²Atualmente, em 11 de junho de 2019, 748 seguidores na página do *Facebook* e 155 seguidores no *Instagram*

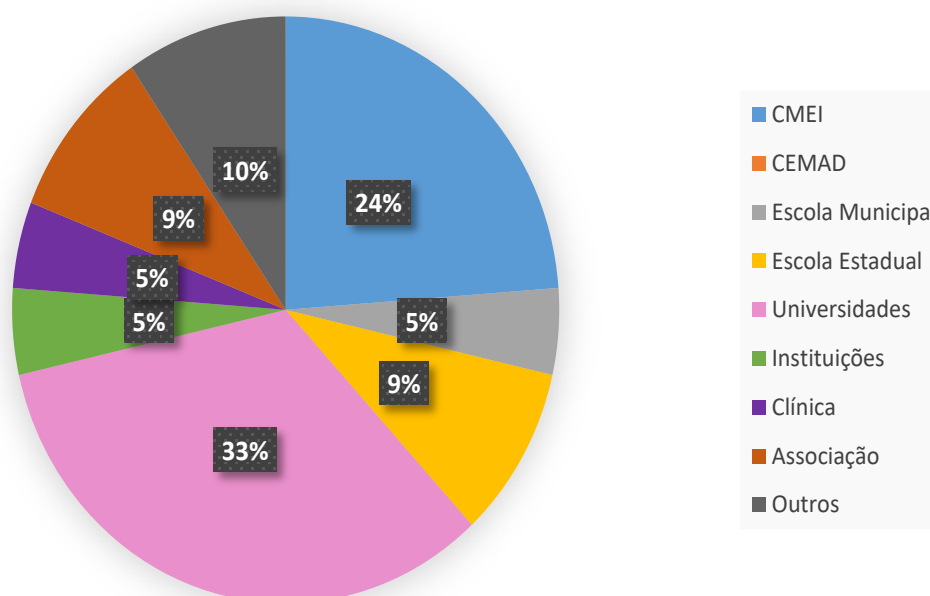
particular; profissionais vinculados às clínicas que acompanham e orientam unidades educativas de Anápolis; e, finalmente, pais de autistas que estão vinculados às instituições ou associação do município. O número de participantes não foi restringido, podendo qualquer pessoa envolvida com os descritos acima participar do processo de avaliação. Ao novo grupo de avaliadores, foi dado o período de uma semana para avaliação e emissão das respostas coletadas no questionário, sendo, após a data estabelecida, realizado o bloqueio das respostas.

4.3. O resultado da avaliação

O quantitativo apresentado considerará todos os respondentes no processo de avaliação, sendo totalizado vinte e um (21) participantes. Destes, dezenove (19) do sexo feminino (90,5%) e dois (2) do sexo masculino (9,5%).

As respostas sobre o campo de atuação foram coletadas e serão apresentadas no gráfico 15:

Gráfico 15: Campo de Atuação dos participantes



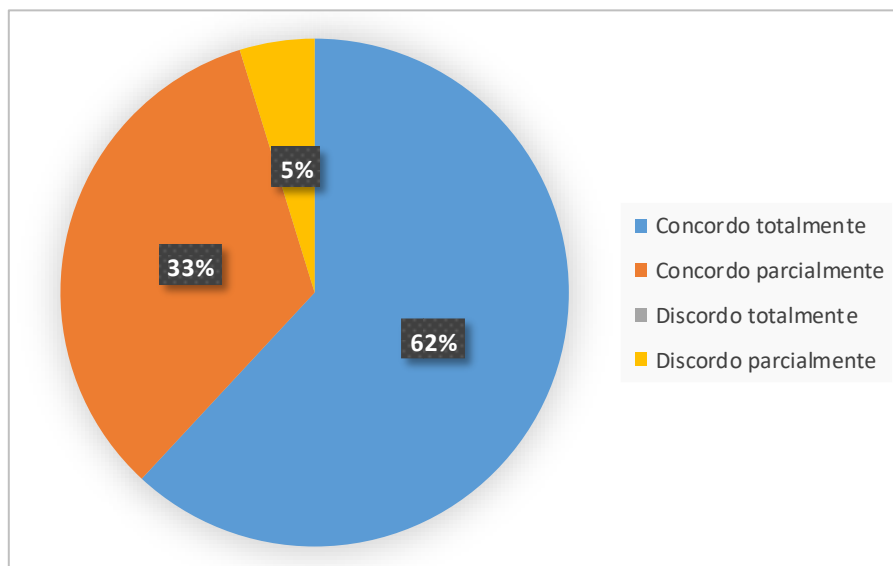
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A função na área educacional foi declarada como sendo: 8 professores; 2 professores de AEE, 2 professores de apoio, 1 cuidador, 2 coordenadores, 1 pedagogo, 1 psicopedagogo, 1 fonoaudiólogo, 1 pai de autista, 1 mãe de autista e 1 outros. Na lista final, ninguém se identificou como gestor, secretário e psicólogo.

A primeira questão sobre o conteúdo do PE considerou a clareza, a estética e o aspecto visual do PE, sendo 62% (13 participantes) concordaram totalmente que o PE se

adequa à clareza, estética e aspecto visual; 33% (7 participantes) declararam concordar parcialmente e 5% (1 participante) declarou discordar parcialmente.

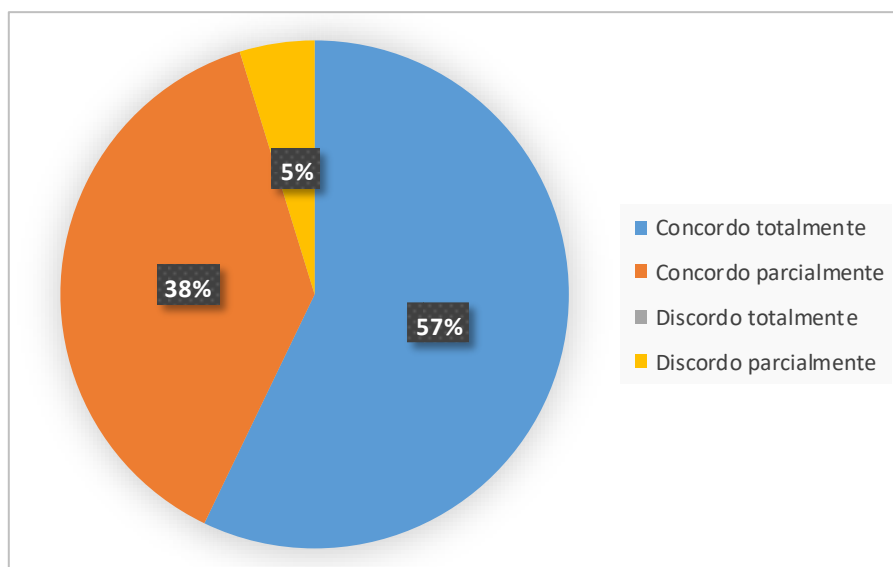
Gráfico 16: Avaliação do Produto Educacional – estética, clareza, conteúdo adequado



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A segunda questão relacionava-se ao parecer dos participantes sobre o conteúdo do Produto Educacional em relação à inclusão, diversidade, TEA e autismo na escola, sendo que 57% (12 participantes) concordam totalmente, 38% (8 participantes) concordam parcialmente e 5% (1 participante) discorda parcialmente (ver gráfico 17).

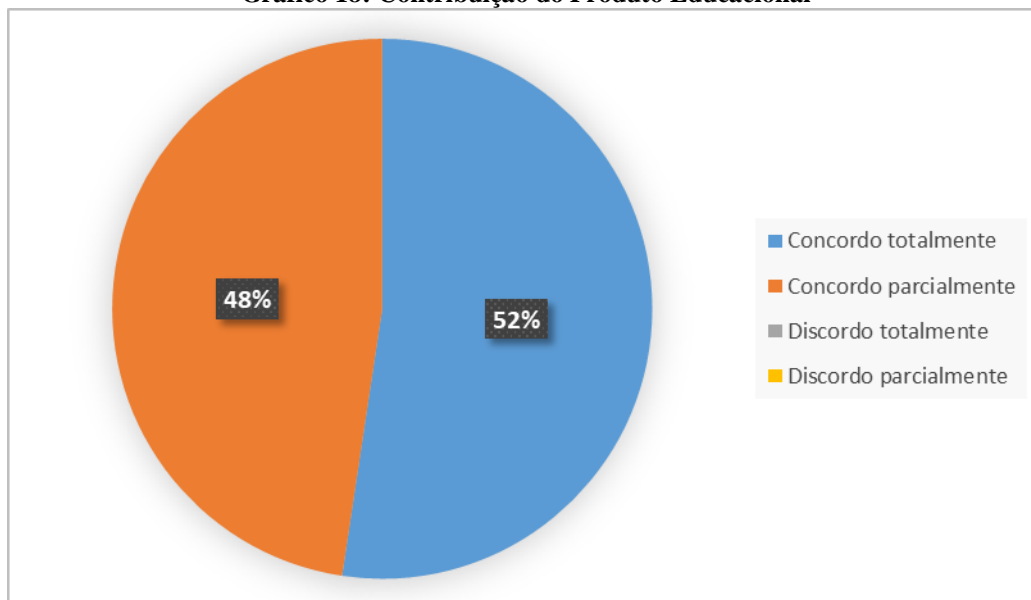
Gráfico 17: Conteúdo do Produto Educacional relacionado à inclusão, diversidade e TEA na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Em relação à contribuição do PE para o acompanhamento do autista na escola, 52% declarou concordar totalmente e 48% concordam parcialmente (ver Gráfico 18).

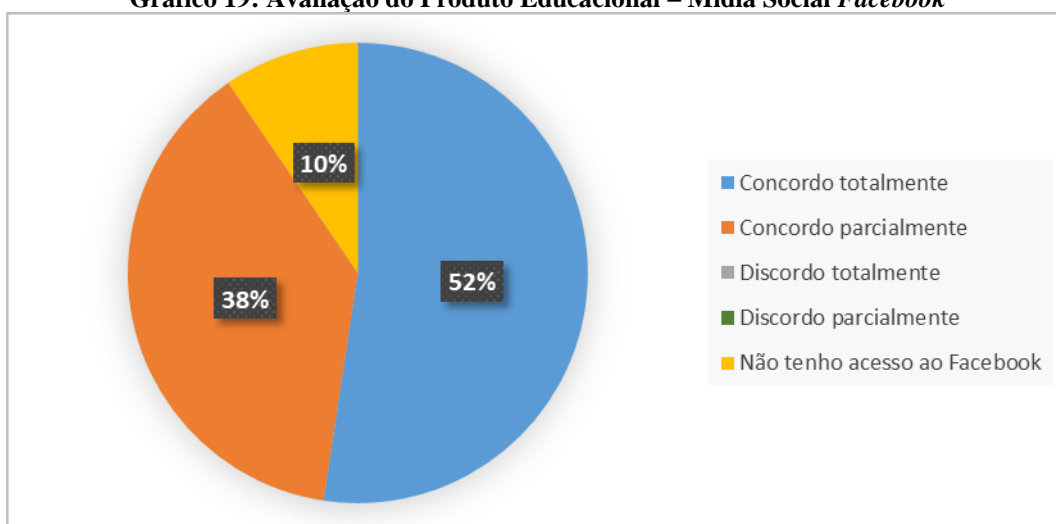
Gráfico 18: Contribuição do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As mídias sociais foram avaliadas de forma que 52% (11 participantes) concordam totalmente que a Mídia Social *Facebook* apresenta formato, informações e recursos adequados para inclusão do TEA na escola; 38% (8 participantes) concordam parcialmente e 10% (2 participantes) declararam não ter acesso à Mídia Social *Facebook* (Gráfico 19).

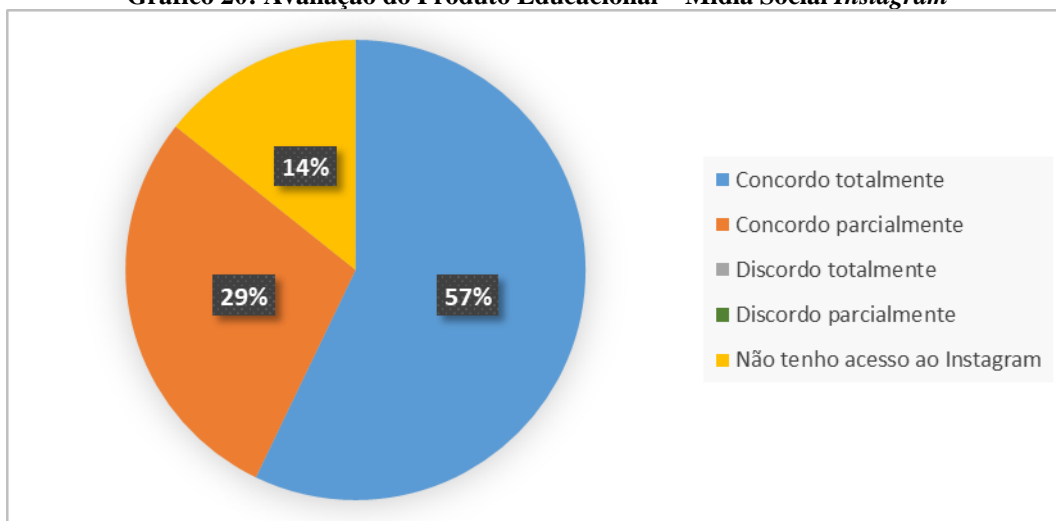
Gráfico 19: Avaliação do Produto Educacional – Mídia Social *Facebook*



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Para a Mídia Social *Instagram*, 57% (12 participantes) declararam que o *Instagram* apresenta informações sobre o TEA, 29% (6 participantes) concordam parcialmente e 14% (3 participantes) declararam não ter acesso ao *Instagram* (ver gráfico 20).

Gráfico 20: Avaliação do Produto Educacional – Mídia Social *Instagram*



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As sugestões e elogios finais apresentados pelos participantes serão transcritos à seguir:

Conteúdo diversificado a respeito do transtorno. Desde a história, mitos, verdades, características, DSM5, família até o autista na escola. Como desenvolver as atividades, atividades práticas que possam facilitar a alfabetização assim como vídeos de terapias, penso que facilitaria também (resposta 1)

A referida cartilha é um material que nos fornece muitas informações e recursos facilitadores para o desenvolvimento do trabalho com a criança autista, o que nos ajudará bastante (resposta 2)

É necessário ter professores mais preparados para receber os alunos (resposta 3)

Parabéns e sucesso (resposta 4)

Gostei muito da cartilha (resposta 5)

Importante incluir mais informações sobre o autismo na fase adulta (resposta 6)

Sem sugestão (resposta 7)

Ótimo material (resposta 8)

Parabéns (resposta 9)

Parabéns pela iniciativa. Ótimo trabalho que irá apoiar o professor (resposta 10)

Ótimo trabalho (resposta 11)

Gostaria que também fosse lançada uma versão mais ilustrada e com atividades sendo aplicadas, e modelos de atividades (resposta 12)

A apostila está muito boa. Não tenho nada a sugerir (resposta 13)

Qualquer que seja as informações sobre inclusão, sendo clara aos objetivos desejados para que as pessoas entendam que a inclusão colabora para um mundo melhor, aceitando as diferenças entre as pessoas (resposta 14)

Um material incrível que vai ajudar muito quem luta pela inclusão nas escolas e na sociedade (resposta 15)

Por se tratar de uma cartilha, falta evidenciar mais recursos materiais e metodologias adaptadas (resposta 16).

Algumas figuras estão difíceis de ler. No entanto, é uma excelente ideia, fazendo estas adaptações, o trabalho é de grande valia (resposta 17)

As pesquisas relatam que o indivíduo com TEA, necessita de uma atenção especial, pois cada pessoa tem uma característica individual (resposta 18)

Acrescentar atividades a serem aplicadas aos portadores de TEA (resposta 19)

Na minha opinião, essa cartilha está completa em questão de conteúdo, com uma linguagem clara, criativa e objetiva (resposta 20)

Sim (resposta 21)

As respostas dos participantes e as sugestões finais apresentadas corroboram para que o material textual, vinculado às Mídias Sociais, apresentam recursos e estratégias contribuintes para o acompanhamento educacional do TEA nas unidades educativas municipais de Anápolis.

As respostas 1, 12, 16 e 19 apresentam sugestões sobre adaptações pedagógicas. Porém, todo o percurso metodológico desse estudo apresenta que a formação integral não tem por base a ‘adaptação’, mas sim a integração e a totalidade desse estudante na sala de aula. De igual modo, entende-se que é necessário compreender as particularidades do TEA para sua inclusão. Dessa forma, a Mídia Social *Facebook* teve por objetivo apresentar alguns vídeos e sugestões de atividades que podem ser utilizadas pelos professores na escola. Provavelmente, os respondentes não conseguiram avaliar todo o material postado no *Facebook*, o que pode justificar as respostas emitidas no formulário.

O Produto Educacional proposto, por ser um material textual, consegue apresentar estratégias de cunho geral para o acompanhamento do TEA na escola, contribuindo para uma visão geral do transtorno. A heterogenia do autismo, pode acarretar características variadas para cada situação cotidiana, não sendo possível criar um material textual que atenda todas as especificidades individuais do estudante. Contudo, o objetivo é apresentar um material contribuinte para o entendimento e para a mediação na educação inclusiva.

No material textual final, acolheu-se as sugestões 6 e 17, realizando as alterações recomendadas. É importante esclarecer que a sugestão 17 é muito válida, pois a criança autista se tornará um adulto autista. Contudo, as estratégias são as mesmas para qualquer faixa etária. O educador deve avaliar as especificidades do seu estudante e mediar os níveis de ajuda conforme a necessidade correspondente para inclusão na sala de aula.

As demais respostas são elogios ou declarações comunicativas e/ou reflexivas, corroborando para validar o conteúdo apresentado no PE e nas Mídias Sociais vinculadas ao material textual.

CONCLUSÕES FINAIS

Os caminhos percorridos na realização da presente pesquisa possibilitam alguns avanços no conhecimento das contradições da realidade da educação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que permite constatar que ainda há fragilidades e limitações no que tange às políticas educacionais voltadas tanto para o atendimento das instituições e dos profissionais que atuam nesta área, quanto para os estudantes autistas.

Quando a pesquisa teve início acreditávamos que, a partir do levantamento bibliográfico, os estudos sobre o autismo e educação estariam em pleno crescimento e que, após a concretização da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), seriam elevados os números de publicações. Contudo, a fase inicial da pesquisa contribuiu para verificar que os dados não correspondiam à realidade. De modo geral, os estudos preambulam pela inclusão e suas ramificações, trazendo reflexões sobre o autismo e seus desdobramentos. Porém, no levantamento bibliográfico poucos artigos contemplaram estratégias concretas para o trabalho com o TEA na escola, sendo essas estratégias vistas em livros especializados ou trabalhos de *stricto sensu*.

De igual modo, ao refletir sobre a formação integral, os números apresentam uma problemática maior: porque não encontramos trabalhos com bases educacionais para formação omnilateral, integral? Acreditamos que uma das respostas para essa pergunta é que os pesquisadores estão desenvolvendo estudos a partir da construção histórica da deficiência na educação, apontando os caminhos percorridos e os direitos alcançados. Contudo, para a perspectiva de formação integral, isto é, uma formação que não seja cingida ou fragmentada tanto da pessoa quanto do conhecimento, o trajeto a ser percorrido ainda é longo. Outrossim, o estudo revelou que é desconhecida historicamente a trajetória do TEA na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Destarte, as ações políticas precisam avançar e perpassar por outros caminhos, isto é, repensar a formação de professores, reestruturar o currículo e pautar pela transformação – a *metamorfose* do saber⁵³ (NÓVOA, 2017).

Outrossim, a verificação da escassez de trabalhos científicos sobre a problemática do estudo, revelou caminhos desafiadores, tanto na busca por referenciais teóricos que possam

⁵³ Na palestra proferida pelo professor Antônio Nóvoa (2017), ele discute sobre a formação de professores no século XXI, discorrendo sobre o desgaste da profissão na atualidade, a desprofissionalização do ensino e as políticas de ensino erradas no sentido de não efetivar ações que possibilitem qualidade e capacitação dos professores. O autor, ainda cita Freire, que ao afirmar que “não queremos uma educação que seja consumo do saber, mas que seja criação do saber” retrata que é preciso perpassar a educação bancária existente no ensino. Buscando cooperação e construção mútua, ou seja, professores na *metamorfose* do saber, que assumam a cultura e a nova realidade educacional, formando professores conscientes.

trazer contribuições para conhecimento desta realidade, quanto pela tessitura de um contexto elucidativo que aponte caminhos para que haja avanços no estudo do tema. A contradição eminente nessa constatação é que a LBI, no art. 28, inciso XIII, apresenta que a pessoa com deficiência deve ter acesso à EPT. Este fato representa um paradoxo, pois, a redução de estudos sobre o autismo e a EPT justapõe as lacunas apresentadas durante a revisão de literatura.

A contradição se apresentou como uma categoria latente em todo o processo da pesquisa, tanto na etapa de análise e reflexão semântica de conceitos e terminologias, como no desenvolvimento dialético do estudo.

Pesquisar sobre o TEA é um desafio pois inúmeros trabalhos científicos trazem inovações e retratam diferentes resultados sobre diagnóstico e prognóstico do autismo. De forma que, o trabalho de coletar e selecionar informações a serem referenciadas contribui para descortinar a complexidade inerente à educação de pessoas com TEA e suas características específicas. Assim sendo, o delineamento para o segundo capítulo considerou os aspectos fundamentais sobre o autismo referenciados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Quanto ao atendimento das especificidades da educação de estudantes com TEA, os dados da pesquisa revelam que ainda é preciso avançar muito na realização de novos estudos que possibilitem repensar as práticas educativas que atendam esses estudantes, sobretudo para além dos seus aspectos biológicos. Esses sujeitos precisam ser percebidos com especificidades que traduzem também os processos complexos e contraditórios que direta ou indiretamente influenciam na constituição desses sujeitos nas dimensões sociais e culturais. Os resultados da presente pesquisa revelam que é preciso reavaliar o tratamento e o acompanhamento da condição de saúde dos estudantes com TEA. Outrossim, foi identificado que a melhoria dos processos de inclusão não se dá apenas com metodologias médicas, mas que é preciso uma ingerência de ações com participação pública, social, da família, da escola e dos serviços de saúde.

Os dados da pesquisa, analisados à luz do referencial teórico, confirmam que a inclusão de estudantes com TEA é um processo muito mais complexo do que se apresenta aparentemente e deve ultrapassar o modelo educacional predominante. Tal modelo é marcado por práticas e as estratégias pedagógicas adaptativas, que são acompanhadas por recursos médicos e tecnológicos emergenciais e insuficientes no atendimento de autistas. Ressaltamos que as práticas educativas que podem traduzir o processo de inclusão de estudantes com autismo são indissociáveis à perspectiva de formação integral da pessoa. Portanto, se o

processo de inclusão manifestar-se frágil ou superficial, como os dados da presente pesquisa revelam, a perspectiva de formação integral desses sujeitos também fica prejudicada. Não há como falar em implementação da formação integral da pessoa, sem que antes a escola avance na superação dos obstáculos relacionados à inclusão.

Nessa direção, a presente pesquisa aponta que a possibilidade de haver desenvolvimento da perspectiva de formação integral das pessoas com TEA requer que haja avanços significativos na/no:

- a) Implementação de políticas eficazes de formação inicial e continuada de professores e profissionais especializados nesta área;
- b) Ampliação, reorganização na forma e melhorias no trabalho de equipes multidisciplinares nas instituições de educação que atendem estudantes autistas;
- c) No processo e nas práticas educativas de inclusão dos estudantes com TEA;
- d) Organização curricular, de modo a possibilitar ampliação nas metodologias de mediação pedagógica e, conseqüentemente, melhorar o a identificação e o aproveitamento das capacidades dos estudantes no processo ensino-aprendizagem;
- e) Desenvolvimento de programas e estratégias que possibilitem maior aproximação entre a sociedade, as famílias dos autistas e as instituições que atendem estudantes autistas.

Tais avanços implicam que a sociedade, os formuladores de políticas educacionais, os governantes e os profissionais da educação devem repensar o modelo educacional que está posto. De modo a efetivar melhorias na implementação de políticas públicas que permitam de maneira concreta a formação inicial e continuada dos profissionais atuam nesta área, bem como a valorização condizente com a complexidade e a importância do seu trabalho.

Tudo isso requer o aprofundamento dos estudos e das reflexões sobre as variáveis socioculturais do processo de formação de crianças e adolescentes com TEA. Sobretudo a partir de perspectivas teóricas que consideram a formação do ser humano na sua totalidade, o trabalho como princípio educativo e como mediação fundante para a produção da existência humana.

Contudo, entendemos que é impossível descartar as condições relacionadas a saúde das pessoas autistas. Partindo do pressuposto que as pessoas com TEA podem carregar comorbidades e alterações à níveis diferentes, é imprescindível considerar as especificidades

que podem se apresentar de forma heterogênea, sendo necessárias ações diversas para o acompanhamento desses sujeitos. Os dados da pesquisa revelam que neste processo, para a implementação de uma perspectiva de educação integral e inclusiva, é fundamental a formação inicial e continuada de professores e da equipe multiprofissional; principalmente, quando estes estudantes com autismo apresentam alterações severas e profundas de comportamento – como auto e heteroagressividade – e significativos atrasos na comunicação.

Restringir o atendimento das pessoas com TEA a tratamentos de saúde baseados apenas na administração de medicamentos e nas técnicas de monitoramento de sua saúde, traduz um modelo de atenção que considera apenas partes do sujeito. Esta forma fragmentada de educação, muitas vezes impossibilita ao professor mediar pedagogicamente tendo em conta as especificidades do autista na sala de aula. Portanto, ao considerar que o TEA pode se manifestar com tipos e níveis de afecções – leve, moderado ou severo – tais estudantes, matriculados em escolas comuns ou regulares, exigem modificações na estrutura, na organização e no funcionamento desses espaços educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 2005), propõe que todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais específicas sejam aceitas em classes comuns do ensino público regular e que todas as escolas especiais sejam coadjuvantes no processo educacional desses estudantes. Portanto, são enormes e complexos os desafios para a inclusão de autistas que necessitam de apoio substancial, isto é, casos de graves alterações comportamentais e cognitivas. Esses estudantes apresentam manifestações emocionais que exigem recursos e estratégias educacionais específicas por parte da equipe multiprofissional de atendimento. Os dados da pesquisa revelam que as escolas que recebem estudantes com deficiência nem sempre são atendidas com frequência e regularidade necessárias por equipes multiprofissionais.

O desconhecimento sobre essas especificidades do TEA e de como lidar com os casos complexos, acarretam dúvidas nos profissionais da educação quanto às formas adequadas de atendimento. Além de gerar sentimento de insegurança quanto às estratégias pedagógicas necessárias para cada caso.

As pessoas com TEA, se forem de fato incluídas pelas instituições de educação e se forem bem acompanhadas pela equipe multidisciplinar, pela escola e com suporte efetivo da família, podem ter as suas oportunidades aumentadas na trajetória da inclusão escolar. Daí a importância da implementação e do desenvolvimento da perspectiva de educação integral, que considera a inclusão como parte integrante do próprio processo formativo.

Destarte, o desamparo promovido pela sociedade e pela fragilidade das políticas públicas aos professores no atendimento de estudantes com TEA se traduzem em ações insuficientes para: a formação continuada específica; a dificuldade em organizar a estrutura escolar para eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais e de procedimentos; a necessidade de acessibilidade; e, para concretizar o diagnóstico precoce.

Outrossim, a presente pesquisa revela que o acompanhamento educacional inclusivo do autista deve ser realizado de forma multidisciplinar, isto é, com a participação efetiva dos profissionais da educação, da saúde e, concomitantemente, com a participação da família no processo. Os dados demonstram que a inclusão escolar se faz com a união de força-tarefa para fundamentar na formação integral do TEA.

As ações na educação e na saúde são apenas um dos caminhos, sendo necessário investir em outras ações para conquista de socialização e para o desenvolvimento cultural do autismo. De modo que, construir a ponte para o acompanhamento destes estudantes requer anos de estudo e dedicação, sendo que os agentes envolvidos no processo devem ter formação e conhecimentos em vários campos do saber. Portanto, são fundamentais permanentes investimentos na formação específica continuada dos profissionais que atuam no atendimento das pessoas com TEA.

Inúmeras são as barreiras que podem impedir a formação do autista na escola. Das barreiras arquitetônicas às barreiras atitudinais, isto é, qualquer tipo de barreira se apresenta como entrave que impossibilita a inclusão total do TEA. Para tanto, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) apresenta critérios que correspondem ao modo de classificar a incapacidade, partindo do ponto de vista da funcionalidade. Igualmente, a CIF preconiza que o profissional, a família e a sociedade devem olhar para o indivíduo como um todo, não apenas no aspecto de condição de saúde, mas também, nas atividades e participação da pessoa em todos os aspectos de sua vida.

Os professores, nesse ínterim, podem ser mediadores do processo de ensino-aprendizagem para esses estudantes. Para isso, é necessária formação inicial, específica e continuada dos profissionais da educação e articulação entre os diferentes sujeitos atuantes nesse processo (famílias, instituições e profissionais da educação e da saúde), apoiados em políticas públicas eficazes para viabilizar a formação integral dos estudantes com TEA.

É, portanto, fundamentalmente necessário o desenvolvimento de ações conjuntas e integradas entre os diferentes sujeitos da sociedade e das instituições. De modo a superar as heterogeneidade do TEA para buscar um atendimento pleno que supere os desafios específicos

desse contexto. Almejar que esses estudantes sejam incluídos no sistema escolar e no mundo do trabalho, significa considerar o papel da educação no processo de formação dessas pessoas, os quais, professores, profissionais de saúde e familiares não são os únicos responsáveis. A realidade mostra que as políticas públicas e as práticas educativas vigentes não estão sendo capazes de atender aos desafios nesta área.

Pensar a formação para o trabalho na primeira fase da educação básica é um dos desafios colocados para o sistema escolar, mesmo considerando que essa etapa deve trazer a formação inicial para a continuação dos estudos nos níveis seguintes do sistema educacional. Todavia, entende-se que na primeira fase da educação básica e no ensino fundamental 1, as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de desenvolver conhecimentos fundamentais no âmbito das relações sociais, na construção do ser social e no desenvolvimento de conhecimentos no âmbito da cultura, da ciência e da tecnologia, assim como de formação para o trabalho. Nesse processo, os resultados na pesquisa apontam para a possibilidade de desenvolvimento da formação integral do ser humano, como caminho para a sua emancipação.

Nessa perspectiva, a educação precisa fazer sentido para as pessoas envolvidas nesse processo, tanto como espaço de desenvolvimento dos conhecimentos necessários para produzir a sua sobrevivência na realidade econômica, social, política e tecnológica, como de formação para o mundo do trabalho, na constituição do sujeito como ser social e cultural.

A inclusão escolar, social e profissional das pessoas autistas são também desafios que continuam. O caminhar da pesquisa trouxe inquietações, evidenciando contradições em todas as áreas de atenção à pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Os dados da pesquisa revelam que o processo de inclusão escolar caminha a passos lentos, pois os profissionais que atuam na formação de autistas não se sentem bem preparados para superar esses desafios.

As escolas que atendem estudantes autistas ainda apresentam lacunas e obstáculos para inclusão. Tal realidade mostra a necessidade de políticas públicas efetivas na área, de modo a possibilitar práticas pedagógicas realmente inclusivas para estudantes autistas. Para tanto, as escolas públicas integram uma rede de ensino importante na conscientização de uma educação gratuita e inclusiva para todos. Contudo, ainda necessita avançar na discussão e na implementação de uma perspectiva de educação integral, tanto para possibilitar o desenvolvimento de processos inclusivos para o TEA, quanto para uma redução de exclusão e alienação dos estudantes com deficiência.

O estudo de campo revelou muitas particularidades sobre o CMEI 18. Será que o recorte realizado nessa instituição mostra toda realidade das políticas de inclusão da rede

municipal de ensino de Anápolis? A concretização da resposta a essa pergunta se daria com novos estudos e outras pesquisas sobre a problemática. Contudo, os resultados primários apresentaram que há necessidade de inovação, reflexão e mudanças de paradigmas.

Ao caminharmos para a etapa final do presente estudo, levantamos a seguinte pergunta: O que os estudantes com Transtorno de Espectro Autista esperam? Acreditamos que os autistas, com suas especificidades, esperam ser considerados como pessoas de direito, que tenham acesso a uma formação integral e emancipatória, que sejam reconhecidos como seres humanos capazes de participar ativamente na sociedade.

A presente pesquisa teve como recorte a formação de crianças e adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil e na primeira fase do ensino fundamental. O ser humano se constitui em um processo histórico e, por esta razão, todas as etapas do processo de escolarização das pessoas são interdependentes. Nesse sentido, não se pode compreender o trabalho restrito ao contexto econômico, ou seja, pensar a escolarização apenas para o mercado de trabalho. Aceitar isto como a única possibilidade do processo de escolarização de autistas significa reduzir a sua formação à preparação instrumental para o mercado de trabalho. Como os dados da pesquisa demonstram, esta perspectiva de educação faz com que as empresas contratem apenas algumas pessoas com nível leve de autismo, para atender o que se chama de responsabilidade social das empresas, ou adaptação empresarial às demandas sociais como forma de atendimento à legislação nacional. Nada mais do que isso, ou seja, o processo tradicional de escolarização de autistas, tal como predomina atualmente na sociedade reduz as chances de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista dentro e fora dos muros das instituições de educação.

Propor o desenvolvimento da educação de estudantes autistas a partir de uma perspectiva de formação integral das pessoas, pressupõe que não se pode ignorar o trabalho como mediação fundamental para a produção da existência do ser humano.

A perspectiva de formação integral, conforme defendemos, busca organizar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de maneira que conhecimento seja construído no contexto de uma totalidade social, econômica, política e cultural concreta, do qual se pretende conhecer e transformar.

Assim, respeitadas as especificidades dos diferentes níveis de TEA, possibilitar aos estudantes autistas o acesso a uma formação integral, significa considerá-los como sujeitos capazes de compreender o processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural, assim como respeitar os seus direitos ao desenvolvimento e a ampliação das suas capacidades e potencialidades, assim como os sentidos que caracterizam a práxis humana.

Defendemos, portanto, que mudança de concepção de educação para uma perspectiva de formação integral da pessoa, assim como as melhorias nas políticas de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na formação de autistas podem transformar práticas educativas e recriar ações pedagógicas capazes de melhorar as aprendizagens, fazer a inclusão real desses estudantes e aumentar as suas chances de permanência e êxito no sistema escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negociação do trabalho. 1.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

APA - American Psychiatric Association. **Transtorno do Espectro Autista**. In: DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Porto Alegre: Artmed. 1995.

APA - American Psychiatric Association. **Transtorno do Espectro Autista**. In: DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento (et al). 5ª edição. Porto alegre: Artmed. 2014.

ARAUJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. bras. Terapia Comportamental e Cognitiva**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2019.

ARTIAGA, L. **Berenice Piana**, a mãe por trás da lei. In: Jovens Jornalistas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2016. Disponível em: <<http://rotagoiana.blogspot.com.br/2016/06/berenice-piana-mae-por-tras-da-lei.html?spref=fb>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BADDELEY, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), pp. 556-559, 1992. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1126/science.1736359>>. Acesso em 19 abr. 2019.

BAPTISTA, C. R; BOSA, C. (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, I. C. S. **Compromisso com a Responsabilidade Social Empresarial na Europa**: um estudo das empresas aderentes ao Pacto Global da Organização das Nações Unidas. Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão do Ambiente. Universidade do Porto. Faculdade de Economia Universidade do Porto. 2012. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/143393383.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2019.

BARBA, P. C. S. D.; MINATEL, M. M. **Contribuições da Terapia Ocupacional para inclusão escolar de crianças com autismo**. In: Caderno de Terapia Ocupacional UFSCar, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2013.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., FRITH, U. **Does the Autistic Child Have a “Theory of Mind”?** *Cognition*, 21, pp. 37–46. 1985.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. **Capacitação de agentes educacionais**: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul-set, 2014.

BERNAL, M. P. **Praxia da criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo comparativo**. Tese. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BIANCHINI, N. C. P.; SOUZA, L. A. P. **Autismo e comorbidades**: achados atuais e futuras direções de pesquisa. *Distúrb Comun*, São Paulo, v. 26, n. 3, pp: 624-626, setembro, 2014.

BORTOLLI, M. C. R.; VOLSI, M. E. F. Equipe multiprofissional no ambiente escolar: perspectivas e contribuições para o desenvolvimento dos alunos. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Cadernos PDE, vol. 1. Paraná, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_uem_morganaclararosabortolli.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRANDALISE, A. A musicoterapia e o teatro: uma proposta de inserção social e profissionalizante do indivíduo com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – estudo e prática de musicoterapia musicocentrada. In: SCHMIDT, C. (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília. 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. **Lei 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em 24 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.370, de 08 de junho de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13370.htm>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13438.htm>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 16.756, de 08 de junho de 2018**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2018/lei-16756-08.06.2018.html>>. Acesso em 14 set. 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 14 jul. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educ ESPECIAL.pdf> Acesso em 26 set. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em 23 jan. 2018.

BENENZON, R. **O Manual de Musicoterapia**. Trad. Clementina Nastari. Rio de Janeiro: Enelivros. 182 p. 1985.

BRUNONI, D. Genética e os Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A (org.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. Cap. 5, pp. 55-64.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, 513 p. Capítulo III, pp: 399-412.

CAPES. **Documento de área 2013**. Coordenadora de área: Tania Cremonini de Araújo-Jorge. Coordenador-Adjunto de Mestrado Profissional: Giselle Rôças de Souza Fonseca. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf>. Acesso em 01 dez. 2017.

CARVALHEIRA; G. VERGANI, N. BRUNONI, D. **Genética do autismo**. In: Rev. Bras. Psiquiatr. vol. 26 n 4. São Paulo, dec. 2004.

CARVALHO, F. F. B. **A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas**. Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 4, 2015, pp: 1207-1227.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CHRISTENSEN, D. L.; BAILO, J; BRAUN, K. V. (*et al*). **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. MMWR Surveill Summ 2016; 65 (No. SS-3) (No. SS-3):1–23. Page last reviewed: June 21, 2017. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm>>. Acesso em: 02 out. 2017.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: Trabalho Necessário, ano 3, v. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em 28 nov. 2017.

CORBETT, B. A., CARMEAN, V., & FEIN, D. Assessment of neuropsychological functioning in autism spectrum disorders. In: S. Goldstein, J.A., Naglieri, & S. Ozonoff

(Eds.). **Assessment of autism spectrum disorders**. New York: Guilford Press, 2009, pp: 253-289.

CORRÊA, C. R. G. L. **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017, pp: 379-386.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar** – ideias e práticas pedagógicas. 2ª edição. Rio e Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, 2008.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO & MOVIMENTO PRÓ-AUTISTA. **Cartilha: Direitos das Pessoas com Autismo**. Núcleos Especializados da Infância e Juventude, de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito e do Idoso e da Pessoa com Deficiência da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 1º edição, mar/2011. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E.; J. GUARDA, N. S. **Implementação de Recursos de Comunicação: participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos**. Marília: Revista Brasileira. Edição Especial, Maio/Agosto, 2004.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.

FAVORRETO, N. C.; LAMÔNICA, D. Q. C. **Conhecimentos e necessidades dos professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, Jan.-Mar., 2014, pp: 103-116.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORINI, M. L. S., MANZINI, E. J. **Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília; v. 22, n. 1, Jan.-Mar., 2016, pp: 49-64.

FREITAS, A. B. M. **Corpo e percepções no espectro autista**. TESE. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2015.

FRITH, U. **Autism: Explaining the Enigma**. 2nd ed. Oxford: Blackwell. 2003.

GATTINO, G. S. **Musicoterapia e autismo: teoria e prática**. São Paulo: Memnon, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002

GRACIOLI, M. M.; BIANCHI, R. C. **Educação do autista no ensino regular**: um desafio à prática pedagógica. *Nucleus*, v. 11, n. 2, out. 2014.

GUIMARÃES, V. **Autismo**: características x boquinhas. Resumo Expandido. I Congresso Nacional de Boquinhas – Maringá, Paraná, 2016, pp. 26-27. Disponível em: <<https://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/Artigos/pesquisas/Anais%20I%20Simp%20C3%B3sio%20Boquinhas%20Rio%20de%20Janeiro%20Abr14.pdf>>. Acesso em 14 set. 2018.

HELENE, A. F.; XAVIER, G. F. **A construção da atenção a partir da memória**. *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online], vol. 25, suppl. 2, 2003, pp: 12-20. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462003000600004>>. Acesso em 19 abr. 2019.

HOFFMEISTER, Patrícia; BOHMGHAREN, Joana. **O método das boquinhas e a interdisciplinaridade no contexto da atenção básica**. Resumo Expandido. I Congresso Nacional de Boquinhas – Maringá, Paraná, 2016, pp. 2-5. Disponível em: <<https://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/Artigos/pesquisas/Anais%20I%20Congresso%20Boquinhas%20Maring%C3%A1%20Set16%20-%20Resumos%20expandidos.pdf>>. Acesso em 14 set. 2018.

JARDINI, R. **Método das Boquinhas**. In: I Simpósio Nacional de Boquinhas. Anais. Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <<https://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/Artigos/pesquisas/Anais%20I%20Simp%20C3%B3sio%20Boquinhas%20Rio%20de%20Janeiro%20Abr14.pdf>>. Acesso em 14 set. 2018.

LE MOS, J. **Dislexia**: é preciso entender e intervir neste transtorno de aprendizagem. Resumo Expandido. I Congresso Nacional de Boquinhas – Maringá, Paraná, 2016, pp. 18-21. Disponível em: <<https://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/Artigos/pesquisas/Anais%20I%20Simp%20C3%B3sio%20Boquinhas%20Rio%20de%20Janeiro%20Abr14.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. 1ª ed. Porto Alegre, RS: ARTMED EDITORA S.A., 2009.

MACHADO, L. R. S. **O desafio da formação dos professores para EPT e Proeja**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MAIOR, I. M. M. L. Apresentação. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (org.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 164 p, 2008. pp. 20-22.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Trad. William Laços. Coleção Educação em Debate. Ed. Alínea: Campinas-SP, 2008.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, abr. 2011, p. 6-15. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891>>. Acesso 28 mar. 2017.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. **Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017.

MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**, dezembro, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 29 de ago. de 2019.

MECCA, T. P.; VINIC, A. A.; DUARTE, C. P.; VELLOSO, R. L.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo e funções executivas: Um estudo de caso. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e função executiva** Capítulo 17, pp. 142-147. São Paulo, Memnon, 2012.

MEDEIROS, R. **Criança Encapsulada.** Revista Psique Ciência e Vida. Ano VI. Edição 74. São Paulo: Escala, 2011.

MENEZES, A.; GODOY, S.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; SEABRA, A. G. Definições Teóricas acerca das Funções Executivas In: SEABRA, A. G.; MARTINS, N. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e função executiva.** Capítulo 3, pp: 34-41, São Paulo: Memnon, 2012.

MICHELS, M. H. (org). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: proposta em questão.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. 274 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Declaração de Salamanca** – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 29 de ago. de 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Linha de cuidado para atenção integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde.** In: Série A. Normas e Manuais Técnicos. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Coordenação Nacional de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas. Brasília- DF, 2013. Disponível em: <http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/autismo_cp.pdf>. Acesso em 03 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Saúde na Escola. In: **Cadernos de Atenção Básica, n. 24.** Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília-DF, 2009. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf. Acesso em 15 jul. 2019.

MISQUIATTI, A. R. N., BRITO, M. C., CERON, J. S., CARBONI, P. P.; OLIVATI, A. G. **Comunicação e Transtorno do Espectro do Autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção.** Revista CEFAC, v. 16, n. 2, mar-abr 2014, pp: 479-486.

MONTEIRO, M. R. C. **Educação Inclusiva e Implicações no Currículo Escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender.** Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1 n. 1, jun 2008. Disponível em: portal.Mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ver_brasileira.pdf. Acesso em 28 nov. 2017.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007.

NASCIMENTO, P. S.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A.; NOBRE, J. P. S.; FREITAS JUNIOR, A. D.; SILVA, S. S. C. **Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical.** In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, jan-mar, 2015.

NOLL, P. **A Lei, o Tempo e o Direito: uma abordagem da evolução histórica constitucional.** In: Revista Justiça e História, 2008. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucha/revista_justica_e_historia/issn_1677065x/v6n12/Microsoft_Word_ARTIGO_A_LEIX_O_TE_MPO..._Patricia_Noll.pdf>. Acesso em 25 ago. 2018.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho e Formação docente no século XXI.** Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo – SindprofNH. Evento ocorrido em 31 de maio de 2017 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>>. Acesso em 21 set. 2018.

NOSELA, P. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. **Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção.** In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 84, pp. 1-14, 2014.

OLIVEIRA, A.; SALLET, D.; VASQUES, G.; BONORINO, I.; CARVALHO, J.; PERUZZO, M.; LIMEIRA, M.; SCARDOELLI, S.; LOPEZ, V. **Manual de Redação: mídia inclusiva.** In: **Assembleia Inclusiva: a casa do povo é de todos os gaúchos.** Ano do cinquentenário do Movimento da Legalidade. Porto Alegre, julho de 2011.

OLIVEIRA, C. **Um retrato do autismo no Brasil.** Revista Espaço Aberto, USP, edição 170, 2 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>. Acesso em 21 de set. de 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10.** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, vol.2, 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e Saúde**. Tradução e revisão: Amélia Leitão. Direção-Geral de Saúde. Lisboa, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos teórico-metodológicos para educação especial**. Curitiba: SEED / SUED / DEE, 1994.

PARASKEVA, J. M., GANDIN, L. A., HYPOLITO, A. M. **A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica**: diálogo com Jurjo Torres Santomé. In: Currículo sem Fronteiras, v. 4, n. 2, Jul./Dez. 2004, pp: 5-32.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. M., VICARI, R. M. **Formação de professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA**: contextos em ação. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set./dez. 2013, pp. 619-638.

PAULA, A. Aulas nas escolas municipais recomeçaram no dia 1º de agosto. In: **Secretaria Municipal de Comunicação Social**. Prefeitura de Anápolis. Disponível em: <<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/multimedia/noticias/ver/aulas-nas-escolas-municipais-come-aram-nesta-quinta-feira-1-de-agosto>>. Acesso em 10 mai. 2018.

PELIN, L. **Estratégias para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Monografia de Especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4458/1/MD_EDUMTE_2014_2_96.pdf>. Acesso em 14 set. 2018.

PEREIRA, C. B. **Linguagem, funções executivas e teoria da mente no autismo sem déficit intelectual: estudo de caso**. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo**. In: Audiology Communication Reserarch, v. 19, n. 2, 2014, pp: 171-178.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PREFEITURA DE ANÁPOLIS. Lei Ordinária nº 3.843/2016. Art. 42-A. 2016. In: **Lei de nº 2.073 de 21 de dezembro de 1992**. Disponível em: <http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/portal/images/artigos/legislacao/lei_2073_21_12_1992_regime_juridico_unico_servidores.pdf>. Acesso em 08 mai. 2019.

PREFEITURA DE ANÁPOLIS. **Unidades Escolares**. Disponível em: <<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/unidades-escolares/>>. Acesso em 10 maio 2018.

PULIEZE, S. **Ensinando com letras e sons**: contribuições da psicologia cognitiva da leitura à educação. Ilustrado por Mariana Correia Zuanetti. São Paulo. Schoba, 2012.

RAMALHO, C. W. N. **A natureza da natureza em Marx**. TOMO. São Cristóvão-SE, nº 17 jul./dez. 2010.

RAMOS, C. Reconhecimento igual perante a lei. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (org.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 164 p., 2008, pp. 54-57.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Seminário sobre Ensino Médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, Mossoró, 14 a 16 de agosto de 2017. Secretaria de Educação do Paraná, incorporado o Debate realizado no Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio--integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em 28 nov. 2017.

RAMOS, M. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (org.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 164 p., 2008.

RIBEIRO, A. P. S. **Método fônico e suas contribuições no processo de alfabetização da criança com Síndrome de Down**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Salesiano Unisal. Campus Liceu. Campinas, 2017. Disponível em: <<https://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/Artigos/pesquisas/ANA%20PAULA%20tcc%20M%C3%89TODO%20F%C3%94NICO%20E%20SUAS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20NO%20PROCESSO%20DE.pdf>>. Acesso em 14 set. 2018.

RODRIGUES, I. B.; MOREIRA, L. E. V.; LERNER, R. **Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar**. In: Psicologia: teoria e prática, v. 17, n. 1, 2012, pp: 70-83.

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A (org.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. Cap. 1, pp: 19-26.

RUUD, E. **Caminhos da Musicoterapia**. São Paulo: Summus. 107 p. 1990.

SANINI, C.; BOSA, C. A. **Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora**. In: Estudos de Psicologia, v. 20, n. 3, julho a setembro, 2015, pp: 179-183.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistiva: tecnologia e educação**. 2019 Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 03 de set. de 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. São Paulo: Mimeo, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. In: Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, pp: 10-16.

SASSAKI, R.K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, pp: 6-9.

SASSAKI, R.K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, Veet (org.). Mídia e Deficiência. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, 2003, pp: 160-165.

SASSAKI, R.K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, Veet (org.). Medios de comunicación y discapacidad: análisis periodístico desde la óptica de los derechos del niño. Brasília: Save the Children Suecia, Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil, 2004, pp: 160-165.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHMIDT, C (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A (org.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, C. P. **O Método em Marx: a determinação ontológica da realidade social**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019.

SILVA, D. C. R. **Medicalização e controle na educação: o autismo como analisador das práticas inclusivas**. Psic. da Ed., São Paulo, 41, 2º sem. de 2015, pp: 109-117.

SILVA, E. A. M, EVANGELISTA, F. **Antonio Gramsci e a educação** (escola unitária). Laplage em Revista (Sorocaba), vol.1, n.3, set.- dez. 2015, p.55-66

SILVA, F. G., DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a07v34123.pdf>. Acesso em 30 de ago. de 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA JUNIOR, J. Omnilateralidade. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em 29 de ago. de 2019.

STELZER, F. G. **Uma pequena história do autismo**. In: Cadernos Pandorga de Autismo, vol. 1: São Leopoldo-RS, 2010

STIGE, B. **Culture-centered music therapy**. Gilsum: Barcelona Publishers. 2002.

TENENTE, L. Número de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37% em um ano; aprendizagem ainda é desafio. In: **G1, Globo Educação**, 02 de abril de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em 30 de ago. de 2019

TETZCHNER, S. V.; GRINDHEIM, E. **A inclusão de crianças com transtornos do espectro do autismo através de atividade compartilhada com seus pares**. In: Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set-dez, 2013, pp: 507-522.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. **Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo**. Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 39, n. 2, Apr-June, 2017, pp: 207-214.

VIEIRA, L. F. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. In: **Cadernos PDE**, vol. 1. Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_gestao_artigo_luciane_fernandes_vieira.pdf. Acesso em 05 mai. 2019.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. A. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas realizadas. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor; MEC, 1993. v. 2, p.11-348. Pensamiento y lenguaje.

ZANON, R. B., BACKES, B., BOSA, C. A. **Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 30 n. 1, Jan-Mar 2014, pp: 25-33.

ZENAIDE, M. N. T. Introdução. In: SILVEIRA, M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, 513 p. Capítulo III, pp: 15-25.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **ICD-11: Classifying disease to map the way we live and die**. 2018. Disponível em: <http://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

APÉNDICE


APÊNDICE A


BVS			
N.	TÍTULO	AUTORES	REFERÊNCIA
1	Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo	Camila Miccas Andréa Aparecida Francisco Vital Maria Eloisa Famá D'Antino	Rev. Psicopedagogia 2014; v. 31, n. 94, pp: 3-10
2	Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito	Verônica Gomes Nascimento Alan Souza Pereira Silva Maria Virgínia Machado Dazzani	Estilos clin., São Paulo, v. 20, n. 3, set./dez. 2015, pp: 520-534
3	A inclusão escolar nas autobiografias de autistas	Marina Bialer	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 19, n. 3, Set./Dez. de 2015, pp: 485-492
4	Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo	Sígilia Pimentel Höher Camargo	Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jul./Set. 2012, v. 28 n. 3, pp. 315-324
5	A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo	Ana Gabriela Lopes Pimentel Fernanda Dreux Miranda Fernandes	Audiology Communication Research, v. 19, n. 2, 2014, pp: 171-178
6	Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora	Cláudia Sanini Cleonice Alves Bosa.	Estudos de Psicologia, v. 20, n. 3, julh./set. 2015, pp: 173-183
7	Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo	Patrícia Carla de Souza Della Barba Martha Morais Minatel	Caderno de Terapia Ocupacional, UFSCar, São Carlos, v. 21, n. 3, 2013, pp: 601-608
8	Análise de sistema de Comunicação Alternativa no ensino de requisitar por autistas	Thais Porlan de Oliveira Juliana Campos de Jesus	Psicologia da Educação, São Paulo, 42, 1º sem. de 2016, pp. 23-33
9	Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar	Isabel de Barros Rodrigues Luiz Eduardo de V. Moreira Rogerio Lerner	Psicologia: teoria e prática, v. 14, n. 1, 2012, pp: 70-83,
10	Medicalização e controle na educação: o autismo como analisador das práticas inclusivas	Davi Cavalcante Roque da Silva	Psicologia da Educação, São Paulo, 41, 2º sem. de 2015, pp. 109-117
11	O estigma da mente: transformando o medo em conhecimento	Alessandra Lemes Prado Rodrigo Affonseca Bressan	Rev. Psicopedagogia, v. 33, n. 100, 2016, pp: 103-109
12	Uma narrativa oral em uma oficina terapêutica: um rastro de alteridade	Verônica Lopes dos Santos Leda Verdiani Tfouni	Estilos clin., São Paulo, v. 20, n. 1, jan./abr. 2015, pp: 134-150.
13	Comunicação por troca de figuras e relações condicionais com estudantes com autismo	Evelyn Talita Silveira Levy Nassim Chamel Elias Priscila Benitez	Psicologia da Educação, São Paulo, 47, 2º sem. de 2018, pp. 11-20.
14	Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista	Isabel de Barros Rodrigues Carla Biancha Angelucci	Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 22, n. 3, Set./Dez. de 2018, pp: 545-555.
15	Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista	Caroline de Carvalho Pereira de Campos Fernanda Caroline Pinto da Silva Sylvia Maria Ciasca	Rev. Psicopedagogia, v. 35, n., 106, 2018, pp: 3-13
16	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I	Ana Paula Aporta Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v. 24, n. 1, Jan./Mar., 2018, pp: 45-58
17	Caracterização das matrículas dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por regiões brasileiras	Vivian Santos Nassim Chamel Elias	Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v. 24, n. 4, Out.-Dez., 2018, pp: 465-482
CAPES			
N.	TÍTULO	AUTORES	REFERÊNCIA
1	A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens	Carla Andréa Brande Camila Cilene Zanfelicé	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, jan./abr. 2012, pp: 43-56
2	A inclusão de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo através de atividade compartilhada com seus pares	Stephen Von Tetzchner Elisabeth Grindheim	Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set./dez. 2013, Santa Maria, pp: 507-522
3	A inclusão dos usuários com Transtorno de Espectro Autista pela prática do letramento informacional na biblioteca escolar	Marcos Pastana Santos Cládice Nóbile Diniz	Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 23, n. 1, dez./mar., 2018, pp: 92-106
4	A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015)	É. G. Amorim O. M. Mmederios neta J. Guimarães	HOLOS, Ano 32, Vol. 2, 2016
5	A Comunicação Alternativa para além das Tecnologias Assistivas	Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 83, 2014
6	A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação	Nelzira Prestes da Silva Guedes Iracema Neno Cecilio Tada	Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 31, n. 3, Jul./Set. 2015, pp: 303-309
7	A Tecnologia Assistiva SCALA como recurso para produção de narrativas e	Ivanise Gomes de Souza Bittencourt Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. esp. 2, ago./2017, pp:

	registro de dados nas pesquisas em educação: uma experiência com pessoas adultas com transtorno do espectro autista		1481-1495
8	As contribuições do uso da Comunicação Alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo	Cláudia Miharu Togashi Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, Jul./Set., 2016, pp: 351-366
9	Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização	Marcia Doralina Alves Taís Guareschi Maria Inês Naujorks	Revista Pedagógica, v.19, n. 40, jan./abr. 2017
10	Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	José Francisco Chicon Maria das Graças Carvalho Silva de Sá Alayne Silva Fontes	Porto Alegre, v. 19, n. 02, abr/jun de 2013, pp: 103-122
11	Autismo e a pré-história da linguagem escrita	Emilene Coco Santos Fernanda Binatti Chiote	Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, 2016, pp: 241-245
12	Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil	Taís Guareschi Marcia Doralina Alves Maria Inês Naujorks	Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, 2016, pp: 246-250
13	Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção	Débora R. P Nunes, Eliana Rodrigues Araújo	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 84, 2014, pp: 1-14
14	Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância	Lucas Cordeiro Freitas Zilda Aparecida Pereira Del Prette	Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica, v. 27, n. 4, 2014, pp: 658-669
15	Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas	Priscila Benitez Camila Domeniconi	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Jul.-Set., 2014
16	Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical	Paulyane Silva do Nascimento Regina Basso Zanon Cleonice Alves Bosa João Paulo dos Santos Nobre Áureo Déo de Freitas Júnior Simone Souza da Costa Silva	Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, Jan.-Mar., 2015, pp: 93-110
17	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos	Nerli Nonato Ribeiro Mori	Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 38, n. 1, jan./mar. 2016, pp: 51-59
18	Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção	Andréa Regina Nunes Misquiatti Maria Claudia Brito Jéssica dos Santos Ceron Priscila Piassi Carboni Ana Gabriela Olivati	Revista CEFAC, v. 16, n. 2, Mar./abr. 2014, pp: 479-486
19	Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico	Natalia Caroline Favoretto Dionísia Aparecida Cusin Lamônica	Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, Jan./Mar., 2014, pp. 103-116
20	Deficiência e linguagem cinematográfica	Mateus Henrique do Amaral Maria Inês Bacellar Monteiro	Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, 2016, pp: 351-354
21	Desvendando o autismo e a educação	Sheyla Alves Obadia	Macapá, v. 6, n. 2, maio/ago. 2016, pp: 33-41
22	Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar	Maria Luiza Salzani Fiorini Eduardo José Manzini	Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 1, Jan./Mar., 2016, pp: 49-64
23	Direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo	Renata Flores Tibyriçá	Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, 2016, pp: 383-388
24	Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica	Maria Madalena Gracioli Rafaela Cristina Bianchi	Nucleus, v. 11, n. 2, out. 2014
25	Escolarização de alunos com autismo	Stéfanie Melo Lima Adriana Lia Frizman de Laplane	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, Abr./Jun., 2016, pp: 269-284
26	Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo	Rosanita Moschini Vargas Carlo Schmidt	Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 39, n. 2, Apr./June, 2017, pp: 207-214
27	Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo	Camila Graciella Santos Gomes Deisy das Graças de Souza	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, Abr./Jun., 2016, pp: 233-252
28	Educação f=Física adaptada: uma prática terapêutica	Márcia Barçante	Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, 2016, pp: 412-416
29	Famíliares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar	Martha Moraes Minatel Thelma Simões Matsukura	Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, maio/ago. 2015, pp: 429-442
30	Escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015)	Fabiana Ferreira do Nascimento Mara Monteiro da Cruz Patricia Braun	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 125, 2017
31	Escolarização formal e dimensões	Anderson Jonas das Neves	Educação em Revista Belo Horizonte,

	curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira	Carolina de Santi Antonelli Mariana Giroto Carvalho da Silva Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	v.30, n.02, Abr./Jun. 2014, pp: 43-70
32	Experiências de comunicação alternativa: alunos com autismo	Ricardo A. Leyva-Nápoles Sílvia E. Orrú	Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, 2016, pp: 502-505
33	Formação de professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação	Liliana M. Passerino Maria Rosângela Bez Rosa Maria Vicari	Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set./dez. 2013, pp: 619-638
34	Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura	Debora Regina de Paula Nunes Mariana Queiroz Orrico Azevedo Carlo Schmidt	Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set./dez. 2013, pp: 557-572
35	Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar – barreiras para uma inclusão efetiva	Fernanda Moreira Teles Rosa Resegue Rosana Fiorini Puccini	Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, n. 10, 2013, pp: 3023-3031
36	Impactos de um documentário sobre o cotidiano de mães e filhos com deficiência: uma análise de cine debates	Fátima Gonçalves Cavalcante Luciana Ferreira Lau Gabriella Ferrarese Barbosa Daniela Lima Gomes Berlim Natasha Coelho Menezes Daniela de Carvalho Braga Annibal Coelho de Amorim Yuri Cavalcante Amorim	Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 10, 2016, pp: 3071-3080
37	Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	Rosana Carvalho Gomes Débora R. P. Nunes	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 1, jan./mar. 2014, pp: 143-161
38	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar	Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos Nádia Maria Ribeiro Salomão Cibele Shirley Agripino-Ramos	Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, Jan./Mar., 2014, pp: 117-130
39	Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: avaliação e implicações para intervenção	Lucas Cordeiro Freitas Zilda Aparecida Pereira Del Prette	Avances en Psicología Latinoamericana, Bogotá (Colombia), v. 31, n. 2, 2013, pp. 344-362
40	O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI	Brunna Stella da Silva Carvalho Lilian Ferreira do Nascimento	Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, set./dez. 2015, pp: 677-690
41	O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo	Sílvia Ester Orrú	Revista Eletrônica Gestão & Saúde, v. 04, n°. 01, 2013, pp:1419-14229
42	Núcleo de educação terapêutica: um espaço de invenção na clínica com crianças psicóticas	Ana Beatriz Coutinho Lerner Paula Fontana Fonseca Guilherme Oliveira Júlia Cizik Franco	Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, v. 19, n. 2, jun. 2016, pp: 259-274
43	Necessidades de assistência à criança com deficiência - uso do Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade	Fernanda Moreira Teles, Rosa Resegue e Rosana Fiorini Puccini	Revista Paul Pediatr, v. 34, n. 4, 2016; pp: 447-453
44	O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA)	Maria Luzia da Silva Santana Marcelo Máximo Purificação Ana Paula Pertussati Teperino Izabel Cristina Taceli Maria Teresa Ribeiro Pessoa	Interfaces da Educ., Paranaíba, v. 7, n. 19, 2016, pp: 48-65
45	Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo	Kelda de Fátima Pereira Beatriz Dittrich Schmitt	Cinergis, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, jan./mar. 2016, pp: 68-73
46	Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão	Débora Regina de Paula Nunes Elizabeth Cynthia Walter	Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, Out./Dez., 2016, pp: 619-632
47	Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades	Maria Inês Bacellar Monteiro Josiane Maria Bonatto Bragin	Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, 2016, pp: 884-888
48	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos de Espectro Autista	Lucila Maria Costi Santarosa Débora Conforto	Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, Out./Dez., 2015, pp: 349-366
49	Representações sociais de professores sobre o autismo infantil	Michele Araújo Santos Maria de Fátima de Souza Santos	Psicologia & Sociedade; 24 (2), 364-372, 2012
50	Relatos de pais de crianças com autismo sobre a rede de apoio formal: aspectos da elaboração parental do diagnóstico	Márcia Rejane Semensato Cleonice Alves Bosa	Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, Santa Maria, set./dez. 2013, pp: 651-664
51	Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme	Carlo Schmidt	Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.2, Abr.-Jun., 2012, pp: 179-194
ANPED			
N	TÍTULO	AUTORES	REFERÊNCIA
1	Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais	Cristiane Kubaski Fabiana Medianeira Pozzobon Tatiane Pinto Rodrigues	37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

APÊNDICE C

 Ministério da Saúde

 **INSTITUTO FEDERAL**
Goiás

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Qual é a sua formação na graduação?

2. Qual é a sua formação na pós-graduação? () Não se aplica

3. Você acompanha estudante autista em sala de aula como?

() Professor regente

() Professor de apoio

() Cuidador

4. Em uma mesma turma, quantos estudantes com necessidades específicas (Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Microcefalia, Hidrocefalia, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, entre outros), você já acompanhou?

() 1

() 2

() 3

() 4

() 5

() acima de 5

Observação: _____

5. Atualmente, quantas crianças com necessidades específicas (Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Microcefalia, Hidrocefalia, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, entre outros), incluindo o estudante autista, é acompanhado por você?

() 1

2

3

4

5

acima de 5

Observação: _____

6. Atualmente, quantos estudantes autistas tem na sua sala de aula?

1

2

3

4

5

acima de 5

7. Você acredita que tem informações suficientes sobre o autismo para realização do seu trabalho?

Sim Parcialmente Não

Explique: _____

8. Se você respondeu SIM ou PARCIALMENTE à questão anterior, as informações que você tem sobre autismo decorrem de:

Cursos de formação de curta duração

Curso de formação em nível de especialização

Internet

Workshop

Simpósio

Congresso

Palestra

Conferência

Outros profissionais (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros)

Família da criança autista

Não se aplica

9. Se você marcou “curso de formação de curta duração” ou “curso de formação a nível de especialização” responda: Como foi o investimento financeiro para realização dessa formação?

Pessoal

Bolsa ou outros recursos municipais

Bolsa ou outros recursos estaduais

Bolsa ou outros recursos federais

Apoiadores

Instituições

Outros. Exemplifique: _____

10. A formação de profissionais na área de autismo na cidade de Anápolis está adequada em relação às demandas atuais?

Sim Parcialmente Não

Explique: _____

11. Você se sente preparado para acompanhamento educacional do autista?

Sim Parcialmente Não

Explique: _____

12. Se você respondeu “não” ou “parcialmente”, quais são as suas maiores dúvidas ou dificuldades para o acompanhamento educacional do autista?

- comportamento do autista
- estereotipias (ações repetitivas e de grande interesse da criança sem que haja um objetivo ou uma finalidade ao final)
- comunicação (ausência de fala, ecolalia, troca de fonemas, vocabulário restrito)
- socialização (dificuldade de interação social com pares iguais ou com professores, professor de apoio e/ou cuidador)
- currículo
- adaptação pedagógica das atividades propostas
- Outros. Exemplifique: _____

13. Numere de 0 a 5 os principais prejuízos que o autista apresenta na sala de aula, sendo **0** para inexistente e **5** para prejuízo grave e persistente:

- Comportamento
- Comunicação
- Estereotipia
- Atenção
- Socialização
- Leitura
- Escrita
- Coordenação Motora Ampla
- Coordenação Motora Fina
- Lateralidade
- Seguimento de instruções
- Atividades Matemáticas
- Afetividade
- Percepção
- Memória

14. Você acredita que existem políticas públicas educacionais suficientes para o autista?

- Sim Parcialmente Não

Explique: _____

15. Você conhece os serviços de atenção à (re)habilitação do autista da cidade de Anápolis?

Sim Não

Quais: _____

16. Os transtornos do desenvolvimento, inclusive o espectro do autismo, necessitam de uma atenção multiprofissional para aquisição de habilidades básicas e inclusão social.

Considerando sua experiência, a equipe de saúde oferece apoio para a equipe escolar?

Sim Parcialmente Não

Explique: _____

17. Você acredita que existe inclusão educacional para o estudante autista? Justifique.

Sim Parcialmente Não

Justificativa: _____

18. Você sabe distinguir formação escolar para o mercado de trabalho da formação escolar para o mundo do trabalho?

Sim Não Parcialmente

Explique: _____

19. A organização curricular prevista pela sua escola contribui para o desenvolvimento de uma formação para o mercado de trabalho ou para mundo do trabalho? Justifique

Mercado de Trabalho Mundo do Trabalho Não se aplica

Justificativa: _____

20. Em uma escala gradiente entre 1 e 10, qual o conceito você atribui para o Projeto Pedagógico de Curso e o Currículo Escolar da instituição que você trabalha, quanto à possibilidade de inserção de estudantes autistas no mercado de trabalho?

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

21. Em uma escala gradiente entre 1 e 10, qual o conceito você atribui para o Projeto Pedagógico de Curso e o Currículo Escolar da instituição que você trabalha, quanto à possibilidade de inserção de estudantes autistas no mundo do trabalho?

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

22. Você considera que o currículo dessa escola inclusivo?

Sim Parcialmente Não



Justifique: _____

23. Você considera que o currículo dessa escola compreende uma formação integrada, isto é, uma “formação completa para leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 3)?

Sim Parcialmente Não

Justifique: _____

APÊNDICE D

	
 <p>INSTITUTO FEDERAL Goiás</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica</p>
<p>Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás, Campus Anápolis Av. Pedro Ludovico, S/N – Residencial Reny Cury, Anápolis-GO, 75131-457 Telefone: 3310-2800</p>	
<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO –TCLE</p>	
<p>Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o transtorno do espectro autista: caminhos possíveis”.</p>	
<p>Meu nome é Gláucia Tomaz Marques Pereira e sou a pesquisadora responsável por este projeto na Área Educação Inclusiva.</p>	
<p>Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas <i>sobre a pesquisa</i> poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail gltomazmt@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)992836420. Ao persistirem as dúvidas <i>sobre os seus direitos</i> como Participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2200.</p>	
<p>1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:</p>	
<p>A pesquisa tem como título “Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista: caminhos possíveis” e se justifica pela necessidade de compreender a realidade dos processos de escolarização e inclusão da pessoa com TEA, a partir da perspectiva de educação integral e da formação para o mundo do trabalho, enquanto dimensões constitutivas fundamentais para formação integral do homem. O objetivo é</p>	

investigar se de fato está sendo realizada a inclusão, a escolarização e a formação integral da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas (educação infantil e ensino fundamental) da cidade de Anápolis, buscando averiguar sua realidade no cenário educacional.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e tem como campo de estudo o sistema de educação pública na cidade de Anápolis-GO. As categorias de análise para estudo da realidade serão: inclusão educacional, educação omnilateral, formação para o mundo do trabalho.

As etapas da pesquisa serão: levantamentos dos dados sobre o TEA na Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação Inclusiva e Centro Municipal de Apoio à Diversidade (CEMAD); revisão bibliográfica; posteriormente, categorizar e sistematizar os dados encontrados a partir de uma análise estatística qualitativa nominal e ordinal; definir a escola com maior número de autistas matriculados; realizar entrevistas com os professores (serão filmadas, transcritas e analisadas); identificar e analisar, à partir das entrevistas, a realidade educacional do autista na rede pública de ensino da cidade de Anápolis.

As pessoas Participantes das entrevistas autorizam o registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual da conversa/entrevista, pois é necessário a concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião.

Os resultados desta pesquisa podem nortear ações e políticas sobre práticas educacionais inclusivas para o autista e possibilidades de adaptação curricular para esses estudantes.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, sendo que neste estudo a possibilidade de risco se refere ao desconforto que pode surgir em algumas perguntas formuladas no questionário. Desta forma, os seus dados serão mantidos em sigilo e sua identidade não será revelada. Será garantido a você, assistência integral e gratuita por danos imediatos ou tardios, diretos ou indiretos relacionados à sua participação nesta pesquisa. Garantimos também expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional e/ou constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa. A sua participação é voluntária e gratuita, não haverá pagamento e você não terá gastos referentes à sua participação, pois a conversa/entrevista será realizada no seu local de trabalho.

O presente estudo tem como benefício fortalecer o campo de pesquisa no Estado de Goiás na área da educação, com foco na inclusão, a escolarização e a formação integral da

pessoa com o Transtorno do Espectro Autista da cidade de Anápolis. Os resultados do estudo serão divulgados somente para fins científicos, por meio de eventos científicos e revistas científicas, em forma de artigo. O seu nome nas respostas não será divulgado, pois para a pesquisa interessa principalmente os resultados do grupo pesquisado como um todo. Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Os dados coletados e todas as informações obtidas na pesquisa serão armazenados por um período de cinco anos em local reservado, sob a responsabilidade da pesquisadora Gláucia Tomaz Marques Pereira.

Após este período, todo o material será queimado para garantir o sigilo dos sujeitos Participantes da pesquisa.

A pesquisadora Gláucia Tomaz Marques Pereira é mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Anápolis. Situado na Av. Pedro Ludovico, s/n, Residencial Reny Cury. CEP> 75131-457. Anápolis-GO. Telefone (62)33102800

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o transtorno do espectro autista: caminhos possíveis”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Eu fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Gláucia Tomaz Marques Pereira, sobre a pesquisa, os procedimentos e os métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Anápolis, de de 2018.

Assinatura por extenso do(a) Participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás, Campus Anápolis
Av. Pedro Ludovico, S/N – Residencial Reny Cury, Anápolis-GO, 75131-457
Telefone: 3310-2800

APÊNDICE E

CATALOGAÇÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL					
Nome do aluno	Sexo	Série	Turno	Diagnóstico	Cuidador
ESCOLA MUNICIPAL 1 – (AEE – Profa. M)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA MUNICIPAL 2 – (AEE – Profa. V)					
1. AF	M	6º A	Mat.	TEA	IC
2. LS	M	1º A	Vespert.	TEA	MA
ESCOLA MUNICIPAL 3 – (AEE – Profa. J)					
3. KM	M	1º	Vesp.	TEA	-----
4. PB	M	3º	Vesp.	TEA	I
ESCOLA MUNICIPAL 4 – (AEE – Profa. A)					
5. HV	M	4º	-----	TEA	AM
6. CE	M	2º	-----	TEA	AMdo
7. GS	M	1º	-----	TEA	AMdo
8. SG	M	3º	-----	TEA	I
ESCOLA MUNICIPAL 5 – (AEE – Profa. M)					
9. AC	F	1º A	Mat.	Hip. TEA	-----
10. LG	M	2º	Vesp.	TEA	-----
ESCOLA MUNICIPAL 6 – (AEE – Prof. JM)					
11. AN	M	3º	Mat.	TEA	-----
12. GB	F	4º	-----	TEA	-----
13. JP	M	1º	Vesp.	TEA	A
ESCOLA MUNICIPAL 7 – (AEE – Profa. A)					
14. CG	M	3º A	Vesp.	TEA/F90/TDAH/TOC	-----
15. MD	M	3º A	Vesp.	HD TEA	-----
16. LF	M	8º C	Mat.	TEA	-----
ESCOLA MUNICIPAL 8 – (AEE – Profa. I)					
17. DF	M	4º C	Vesp.	TEA/TDAH	-----
18. GL	M	3º B	Vesp.	TEA/TDAH	Transferido???
19. GO	M	5º A	Mat.	TEA/TDAH	F
ESCOLA MUNICIPAL 9 – (AEE – Profa. L)					
20. LH	M	1º B	Vesp.	TEA	J
ESCOLA MUNICIPAL 10 – (AEE- Profa. I)					
21. ET	M	3º C	Vesp.	TEA	RM
22. DO	M	4º A	Vesp.	Asperger	-----
23. VO	M	7º C	Mat.	TEA	S
ESCOLA MUNICIPAL 11 – (AEE – Profa. N)					
24. LG	M	6º B	Mat.	TEA	-----
25. MP	M	1º A	Vesp.	TEA	R
26. PH	M	5º A	Mat.	TEA	-----
27. RR	M	6º A	Mat.	TEA	W
ESCOLA MUNICIPAL 12 – (AEE – Profa. R)					
28. CA	M	Jd IIB	-----	HD TEA	-----
ESCOLA MUNICIPAL 13 – (AEE-Profa. L)					
29. MB	M	1º A	Mat.	TEA F84 F90 F91.3	T
30. RM	M	3º A	Mat.	TEA	A
ESCOLA MUNICIPAL 14 – AEE – (Profa. E)					
31. JF	M	1º B	Vesp.	TEA	S
32. LO	M	1º B	Vesp.	DV/TEA	S
33. LS	M	4º B	Vesp.	TEA	T (profa. Apoio)
34. MK	M	1º A	Mat.	TEA/Bipolar	Necessita prof. de apoio A?
35. NC	M	1º C	Vesp.	TEA/Bipolar/TDAH	A
ESCOLA MUNICIPAL 15 – (AEE – Profa. E)					

36. MA	M	1° B	Vesp.	TEA	I (efetiva)
37. GM	M	3° A	Mat.	TEA	-----
ESCOLA MUNICIPAL 16 – (AEE – Profa. K)					
38. HD	M	8°	-----	F71/F84.8	Obs.: aluno evadido
39. MF	M	9°	-----	F90/F84	
ESCOLA MUNICIPAL 17 – (AEE – Profa. S)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA MUNICIPAL 18 – (AEE – Profa. J)					
40. AG	F	3° A	Vesp.	TEA/TDAH/F90/F84	-----
41. MG	M	4° B	Mat.	TEA	-----
42. MS	M	1°	Vesp.	TEA	-----
43. RS	F	3° A	Vesp.	TEA	R
44. RD	M	6° B	Mat.	TEA	R/A (efetiva)
ESCOLA MUNICIPAL 19 – (AEE – Profa. AC)					
45. JG	M	6° A	Mat.	TEA/TOD/TDAH	
46. JGA	M	1° A	Vesp.	TEA	M (A.A. 30hs)
ESCOLA MUNICIPAL 20 – (AEE – Prof. WD)					
47. AC	F	1° C	Vesp.	TEA/HD/F84	
48. JR	M	2° A	Mat.	TEA	M
ESCOLA MUNICIPAL 21 – (AEE – Profa. S)					
49. MD	M	5° B	Mat.	TEA	S
ESCOLA MUNICIPAL 22 – (AEE – Profa. O)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA MUNICIPAL 23 – (AEE – Profa. R)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA MUNICIPAL 24 – AEE – Não tem					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA MUNICIPAL 25 – (AEE – Profa. E Profa. S)					
50. AV	F	4° B	Vesp.	TEA	M (licença prêmio) / MH
51. LR	M	3° D	Vesp.	TEA	N
ESCOLA MUNICIPAL 26 – (AEE – Profa. C)					
52. DJ	M	5° A	Mat.	TEA	L (suporte)
53. FG	M	2° B	Vesp.	TEA	M (Asha 40hs/2HE)
54. RC	M	5° B	Vesp.	TDAH/Retardo Mental/TEA	-----
ESCOLA MUNICIPAL 27 – (AEE – Profa. E)					
55. WH	M	7° C	Mat.	TEA/F90	J (agrupados)
56. KI	M	3° B	Vesp.	F84.0/F90	J (agrupados)
57. LH	M	6° C	Mat.	F84.9/F90	E(merendeira/abono+HE) agrupados
58. MM	F	6° B	Mat.	F84	MJ (ASHA – agrupados)
ESCOLA MUNICIPAL 28 – (AEE – Profa. A)					
59. CE	M	2° A	Vesp.	DI/TEA/Hiperatividade	A
ESCOLA MUNICIPAL 29 – AEE- Não tem					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA MUNICIPAL 30 – (AEE – Profa. L)					
60. DV	M	5°	Mat.	TEA	A (comissionada)
61. EV	F	3°	Vesp.	TEA	M
ESCOLA MUNICIPAL 31 – (AEE – Profa. E)20h					
62. LJ	M	5°	Mat.	TEA	C
ESCOLA MUNICIPAL 32 – (AEE – Profa. M)					
63. LF	M	2° A	Vesp.	Síndrome Má formação congênita / TEA	L / S
64. CH	M	5° B	Vesp.	TEA	G
65. VV	M	8° A	Mat.	TEA	G
ESCOLA MUNICIPAL 33 – (AEE – Profa. A)					
66. AO	M	1° A	Vesp.	TEA	A
67. EO	M	3° C	Vesp.	TEA	R
68. WS	M	3° B	Mat.	TEA	A

69. YN	F	1º	Vesp.	TEA	M
ESCOLA MUNICIPAL 34 – (AEE – Profa. E)					
70. S	M	1º	Vesp.	TEA	Não está frequentando
ESCOLA MUNICIPAL 35 – (AEE – Profa. V)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA MUNICIPAL 36– (AEE – Profa. B)					
71. CH	M	1º A	Mat.	TEA	K (Asha, abono + HE)
ESCOLA MUNICIPAL 37 – AEE – Zilda					
72. KH	M	2º A	Mat.	TEA	-----
ESCOLA MUNICIPAL 38 – (AEE – Profa. C)					
73. AJ	M	3º B	Vesp.	TEA F84	
ESCOLA MUNICIPAL 39 – (AEE – Profa. C)					
74. LF	M	5º B	Mat.	TEA/DI/TDAH	J
75. LG	F	4º B	Mat.	TEA	-----
76. ML	F	3º C	Vesp.	TEA/TDAH	J
ESCOLA MUNICIPAL 40 – (AEE – Profa. O)20h					
77. EF	M	3º B	Vesp.	TEA F84.9	-----
78. PH	M	1º A	Mat.	TEA F84	AC
79. WF	M	Jd II	Vesp.	TEA F84.9	AC
ESCOLA MUNICIPAL 41 – AEE – Não tem					
80. AH	M	4º	Vesp.	F71/F84	S
81. LH	M	1º	Vesp.	F71/F84/G40	-----
ESCOLA MUNICIPAL 42 – (AEE – Profa. C)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA MUNICIPAL 43 – (AEE – Profa. E)					
82. AP	M	1º C	Vesp.	TEA	-----
83. EC	F	2º C	Vesp.	TEA	J
84. ECV	F	1º A	Vesp.	HD TEA	-----
85. JC	M	Jd II	Vesp.	TEA	-----
86. NC	M	Jd IIB	Vesp.	HD TEA	-----
87. RP	M	2º A	Vesp.	TEA	S (HE 2hs)
88. WB	M	Jd II	Mat.	TEA	-----
ESCOLA MUNICIPAL 44 – (AEE – Profa. A) (licença)					
89. BL	M	1º B	Vesp.	TEA	J (vigia HE)
90. KF	M	5º C	Mat.	TEA	I
91. PH	M	4º D	Vesp.	TDAH/TEA	S
ESCOLA MUNICIPAL 45 – (AEE – Profa. E)					
92. AG	M	9º	Mat.	DI/TEA	Apoio da profa. do AEE
ESCOLA MUNICIPAL 46 – AEE – Não tem					
93. FA	M	2º	Vesp.	TEA	K
94. SB	F	6º A	Mat.	TEA	-----
ESCOLA MUNICIPAL 47 – (AEE – Profa. I)					
95. PM	M	5º A	Vesp.	DI/F84.9/F71	-----
ESCOLA MUNICIPAL 48 – (AEE – Profa. LL)					
96. GD	M	1º B	Vesp.	TEA	AL
ESCOLA MUNICIPAL 49 – (AEE – Profa. R e Profa. J)					
97. RN	M	4º A	Mat.	TEA	-----
98. AE	F	4º B	-----	TEA	-----
99. LN	M	1º D	-----	TEA/DI	C (cuidadora 40h)
100.CR	M	2º C	Vesp.	TEA	-----
101.FB	M	2º D	-----	TEA-Asperger	AF
102.JV	M	3º D	-----	Susp TEA ou DI	M (asha)
103.AH	M	4º D	-----	TEA	W (asha)
ESCOLA MUNICIPAL 50 – (AEE – Profa. J)					
104.AS	M	Jd IB	Vesp.	TEA	L
105.FV	M	3º A	Mat.	TEA	I
106.RM	M	3º C	Mat.	TEA	J
107.SR	M	1º	Vesp.	TEA	AC

ESCOLA MUNICIPAL 51 – (AEE – Profª. AT)					
108.LA	M	2º	Vesp.	TEA	MG (Asha)
109.LE	M	1º	Vesp.	HD TEA	-----
ESCOLA MUNICIPAL 52 – (AEE – Profª. R)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA MUNICIPAL 53 – (AEE – Profª. C)					
110.HP	F	3º B	Vesp.	Retardo Mental/TEA	M (merendeira abono+HE)
111.PB	M	3º A	Mat.	TEA (sem laudo)	S (vigia/2hs)
ESCOLA MUNICIPAL 54 – (AEE – Profª. S)					
112.IA	M	1º	Integral	HD TEA	S
113.JM	M	1º	Integral	TEA	S
CME 55 – (AEE – Profª. C)					
114.JP	M	1º E	Vesp.	TEA	-----
115.LC	M	5º A	Mat.	TEA	J
116.LO	M	2º D	Vesp.	TEA	F
117.PV	M	2º D	Vesp.	TEA	F
ESCOLA 56 – (AEE – Profª. S)					
118.AG	F	3ª A	Mat.	TEA	-----
119.RP	M	2º A	Mat.	TEA	-----
120.RS	M	4º B	Mat.	F70/F84/F90	-----
ESCOLA 57– AEE – Não tem					
121.AR	F	7ª A	Mat.	TEA	E
122.AdR	F	7ª A	Mat.	TEA	-----
123.RS	M	6º B	Mat.	TEA	MA
ESCOLA 58 – (AEE – Profª. MC)					
124.JF	M	5º D	Vesp.	TDAH/TEA	-----
125.MP	M	5º D	Vesp.	TDAH/TEA	-----
126.CD	M	2º D		Lesão Cerebral/TEA	F (asha)
ESCOLA 59 – (AEE – Profª. D)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
ESCOLA 60 – (AEE – Profª. MJ)					
127.DK	M	1º B	Vesp.	HD TEA	-----
128.DM	M	1º B	Vesp.	TEA	J
129.JC	M	3º A	Mat.	TEA	L
ESCOLA 61 – (AEE – Profª. J)					
130.AG	M	3º B	Vesp.	TEA	R (asha cuidadora)
131.DS	M	1º A	Mat.	TEA	-----
132.MP	M	3º A	Mat..	TEA	I
133.PD	M	5º A	Mat.	TEA	C
CMEI 1 – (AEE – Profª. S)					
134.DA	M	Jd II	Mat.	TEA	H
135.PO	M	Jd I	Vesp.	TEA	H
CMEI 2 – AEE – Não tem					
136.EV	M	Mt IIB	Integral	TEA	-----
CMEI 3 – AEE – Não tem					
137.HP	F	Jd IIB	Vesp.	TEA	S (abono +HE) V (abono)
CMEI 4 - (AEE – Profª. M)20h					
138.CA	M	Jd I	Mat.	TEA	D (Mat.)
139.FL	M	Jd I	Mat.	TEA	D (Mat.)
140.MH	M	Mt II	Integral	F84.9	-----
141.NB	F	Jd II	Mat.	G40.9/F84.9/F71	M (Mat.)
CMEI 5 - (AEE – Profª. S)					
142.JC	M	Mt I	Integral	TEA	R (abono + HE)
143.NL	M	Jd I	Vesp.	TEA	V (asha abono + HE)
144.IR	F	Mt II	Integral	TEA	
CMEI 6 – (AEE – Profª. E)					
145.MV	M	Mt IIA	Integral (Vesp.)	F84.9 (TEA)	J

CMEI 7 – AEE – Não tem					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
CMEI 8 – AEE – Não tem					
146.FO	M	Jd IIC	Vesp.	TEA	V
147.IC	M	Jd II	Vesp.	TEA/comorbidades 64.0 / F90 / F70	CID V (readaptada)
CMEI 9 – (AEE – Profa. Z)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
CMEI 10 – (AEE – Profa. Z)					
148.BV	F	Jd IIA	Mat.	HD TEA	I (abono + HE Aux. Educ)
149.JG	M	Jd IIA	Mat.	F84	I (abono + HE Aux. Educ)
CMEI 11 – (AEE – Profa. NR)					
150.AR	F	Jd I	Vesp.	TEA	MV
151.AA	F	Mt II	Integral	TEA	D (Vespertino) – apoio
152.HG	M	Mt II	Integral	TEA	D (Vespertino)
153.TY	F	Jd II	Vesp.	TEA	
CMEI 12 – AEE – Não tem					
154.AF	M	JdII	Mat.	TEA F84.9	E (+HE)
155.JL	F	Mt II	Integral	TEA F84.0	K (Mat.)
CMEI 13 – AEE – Não tem					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
CMEI 14– AEE – (AEE – Profa. AC) 20h					
156.AV	M	Mt I	Integral	HD TEA	-----
157.JV	M	Mt II	Integral	TEA	-----
CMEI 15 – AEE – Não tem					
158.JM	M	Jd I	Mat.	TEA	-----
CMEI 16 – AEE – Não tem					
159.BH	M	Mt IIB	Integral	TEA	R (Mat.) abono +HE (Asha)
160.RA	M	Mt II	Vesp.	TEA	S (abono+HE – asha)
CMEI 17 – (AEE – Profa. E)					
161.DL	M	Jd II	Mat.	TEA	-----
162.GS	M	Mt II	Integral	TEA	M +HE
163.GR	M	Mt IIA	Integral	TEA	M +HE
CMEI 18 – (AEE – Profa. K 30h, Profa. M 10h)					
164.CM	M	Jd IB	Mat.	TEA	I (AE)
165.DF	M	Jd IC	Vesp.	TEA?	ML
166.GA	M	Jd IIC	Vesp.	TEA	-----
167.HF	M	Jd IA	Mat.	DEL/TEA	D 2hs extras
168.JA	M	Jd IIB	Mat.	TEA	-----
169.JM	M	Jd IA	Mat.	TEA (em acompanhamento e observação)	-----
170.JA	M	Jd IA	Mat.	TEA/cadeirante	D
171.MA	M	Mt IIC	Integral	TEA	V
172.MM	F	Jd ID	Vesp.	TEA (em observação)	-----
173.PV	F	Jd IB	Mat.	TDAH/TEA	I
174.WL	M	Jd ID	Vesp.	TEA	-----
CMEI 19 – AEE – Não tem					
175.GO (S)	M	Jd I	Mat.	CID F84	Sem frequentar
176.HM	M	Jd II	Vesp.	CID F84 (em avaliação)	A
177.JE	M	Jd II	Mat.	CID F84	C
178.JM	M	Mt II	Integral	CID F84	G
CMEI 20 – (AEE – Profa. D)					
179.DV	F	Jd IA	Mat.	F84.4	P
180.VA	M	Mt II	Integral	TEA	MA (abono + HE)
CMEI 21 – AEE – Não tem					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
CMEI 22 – AEE –					

181.ID	M	Mt II	Integral	TEA (suspeita)	-----
CMEI 23 – AEE – Não tem					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
CMEI 24 – (AEE – Prof. H)					
182.FR	M	Jd I	Vesp.	TEA	-----
CMEI 25 – (AEE – Prof. A)					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
CMEI 26 – (AEE – Prof. P)					
183.MO	M	Jd IB		TEA	R
184.MH	M	Jd IIA		TEA	R
CMEI 27– AEE –Não tem					
185.AB	M	Mt II	Integral	TEA	Z
CMEI 28 – AEE –Não tem					
186.LG	M	Mt II	Integral	TEA	-----
CEI 1 – AEE - -----					
187.AR	M	Mt IIA	Integral	TEA	MA/C (Matutino)
188.DS	M	Jd IA	Mat.	TEA	MA/C (Matutino)
189.RS	M	Mt IIC	Vesp.	TEA	L
CEI 2– AEE –Não tem					
190.AH	M	Jd I	Vesp.	TEA	-----
191.LM	M	Jd I	Vesp.	HD TEA	-----
CEI 3 – AEE –Não tem					
192.CD	M	Jd IIB	Vesp.	HD TDAH/TEA	-----
193.EF	M	Jd I	Mat.	TEA F84	A
194.RJ	M	Jd I	Mat.	TEA/Transtorno da fala F84.5/F80	A
195.PG	M	Mt I	Integral	PC / DA / Microcefalia / Má formação do encéfalo / G80 / F90 / F84.3 / H91	E (Matutino), N (Vespertino abono 2hs + 2HE)
196.RA	M	Jd I	Mat.	Hiperatividade / Hipótese TEA / Atraso da fala	Valdirene Augusta Monteiro dos Santos (Vespertino (2hs + 2HE
197.RuA	M	Jd I	Mat.	Hiperatividade / Hipótese TEA / Atraso da fala	Valdirene Augusta Monteiro dos Santos (Vespertino (2hs + 2HE
CEI 4 – AEE –Não tem					
198.JP	M	Mt II	Integral	TEA	L
CEI 5 – AEE –Não tem					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
CEI 6 – AEE –Não tem					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
CEI 7 – AEE –Não tem					
-----	-----	-----	-----	-----	-----
CEI 8 – AEE –Não tem					
199.DL	M	Jd I	Vesp.	TEA	-----
200.JL	M	Mt II	Vesp.	Síndrome Down/F84	-----
201.SA	M	Jd I	Mat.	TEA	Transferido
CEI 9 – AEE –Não tem					
202.LE	F	Jd I	Vesp.	Comprometimento na mobilidade/ higienização/ alimentação/ F84/ F72.1	JD (aluna não está frequentando)
203.MG	M	MTII	Mat.	F84	D
204.TB	M	MTII	Mat.	F84.1	D
205.MA	M	Jd I	Vesp.	DI/F84.4/G40	JD (Abono + HE)
CEI 10 – AEE –Não tem					
206.AB	F	Mt I	Integral	Hipótese TEA	-----
207.BV	M	Jd II	Vesp.	Hipótese TEA	-----
208.DC	M	Jd I	Mat.	TEA	-----

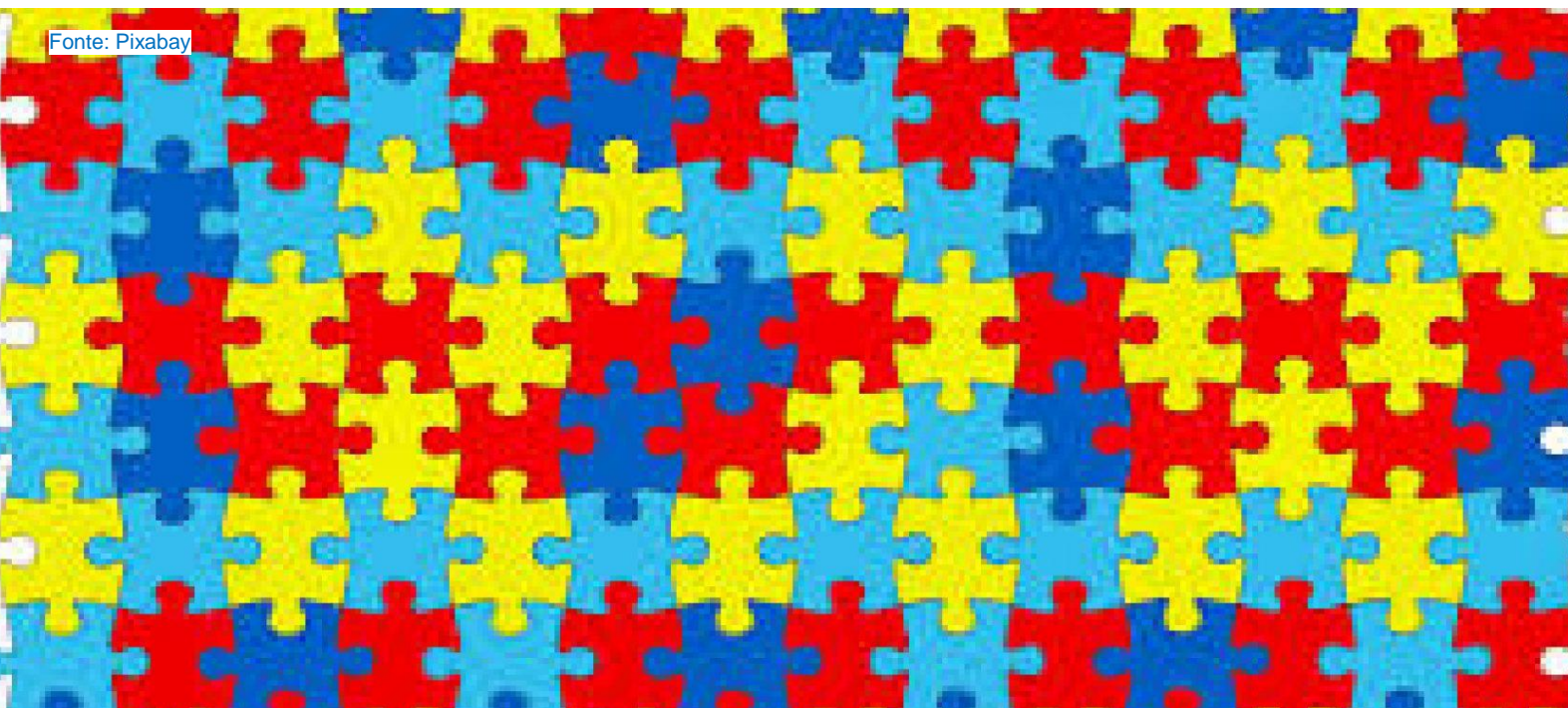
CEI 11 – AEE –Não tem					
209.PM	M	Jd IIC	Vesp.	TEA	R
CEI 12 – AEE –Não tem					
210.CA	M	Jd II	Vesp.	TEA	W (contrato temporário)

APÊNDICE F



INCLUIR AUTISMO

Fonte: Pixabay



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GLÁUCIA TOMAZ MARQUES PEREIRA
WANDERLEY AZEVEDO DE BRITO (orientador)

INCLUIR AUTISMO

Produto Educacional vinculado à dissertação:

**INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CAMINHOS POSSÍVEIS**

Anápolis
2019

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GLÁUCIA TOMAZ MARQUES PEREIRA
WANDERLEY AZEVEDO DE BRITO (orientador)

INCLUIR AUTISMO

Produto Educacional resultante dos estudos produzidos na Dissertação de Mestrado Profissional intitulada Inclusão Escolar e Formação Integral da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: caminhos possíveis, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Sublinha de pesquisa: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito

Anápolis

2019



Incluir autismo: um E-book de Gláucia Tomaz Marques Pereira e Wanderley Azevedo de Brito está licenciando com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PEREIRA, Gláucia Tomaz Marques
P436c Incluir autismo. / Gláucia Tomaz Marques Pereira – –
Anápolis: IFG, 2019.
50 p. : il. color.

ISBN: 978-65-901515-0-6

1. Autismo. 2. Educação integral. 3. Inclusão escolar.
I. BRITO, Wanderley Azevedo de orien.. II. Título.

CDD 371.94

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	04
2 Inclusão Escolar.....	05
2.1 Inclusão, barreiras e acessibilidade.....	05
2.1.1 Leis sobre inclusão e o TEA.....	08
2.2 Diversidade e direitos humanos.....	09
2.3 Formação integral e autismo.....	11
2.3.1 Caminhos possíveis para formação integral.....	12
3 O Transtorno do Espectro Autista.....	18
3.1 Breve Histórico sobre o TEA.....	18
3.2 Etiologia e incidência	19
3.3 Transtorno do Espectro Autista.....	20
3.4 Alguns sinais e marcadores do autismo.....	23
3.5 Alterações cognitivas e neurobiológicas.....	23
3.6 Autismo, processos educativos e família.....	26
3.7 Autismo na escola.....	29
3.7.1 O espectro do autismo.....	38
3.8 Música, Musicoterapia e Autismo.....	40
3.9 Medicação no autismo.....	43
4 Considerações Finais.....	45
5 Referências.....	46

APRESENTAÇÃO

Incluir Autismo é o nome fantasia dado para o Produto Educacional (PE) resultante da Dissertação de Mestrado intitulada *Inclusão Escolar e Formação Integral da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: caminhos possíveis*, do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis.

O referido Produto Educacional tem como objetivo apresentar reflexão sobre inclusão, diversidade e formação integral, informações básicas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de estratégias para acompanhamento do estudante autista em sala de aula.

Incluir Autismo apresenta informações significativas sobre o autismo e processos de inclusão do estudante autista, as quais podem ser utilizadas em todo o percurso educacional desse estudante. Pretende-se fomentar estratégias que podem ser utilizadas pelos professores, professores de apoio, cuidadores, técnicos administrativos e gestores de escolas e instituições educacionais com vistas para promoção de ações inclusivas.

Anápolis, 27 de agosto de 2019.

Gláucia Tomaz Marques Pereira

INCLUSÃO ESCOLAR

2.1. Inclusão, barreiras e acessibilidade

A educação é inclusiva quando proporciona transformação da organização escolar, acessibilidade, direitos humanos, igualdade de oportunidade, valorização das diferenças, garantia dos direitos de todos à educação (BRASIL, 2008).

Figura 1: Seleção justa



Fonte: SPINELLI (2016)⁵⁴

A educação para pessoas com deficiência na escola deve promover a aprendizagem com mediação por meio da linguagem e dos instrumentos sociais e culturais, de modo, a que direcione as forças para compensar e aproximar a inclusão social (VALÉRIO & LEONARDO, 2016).

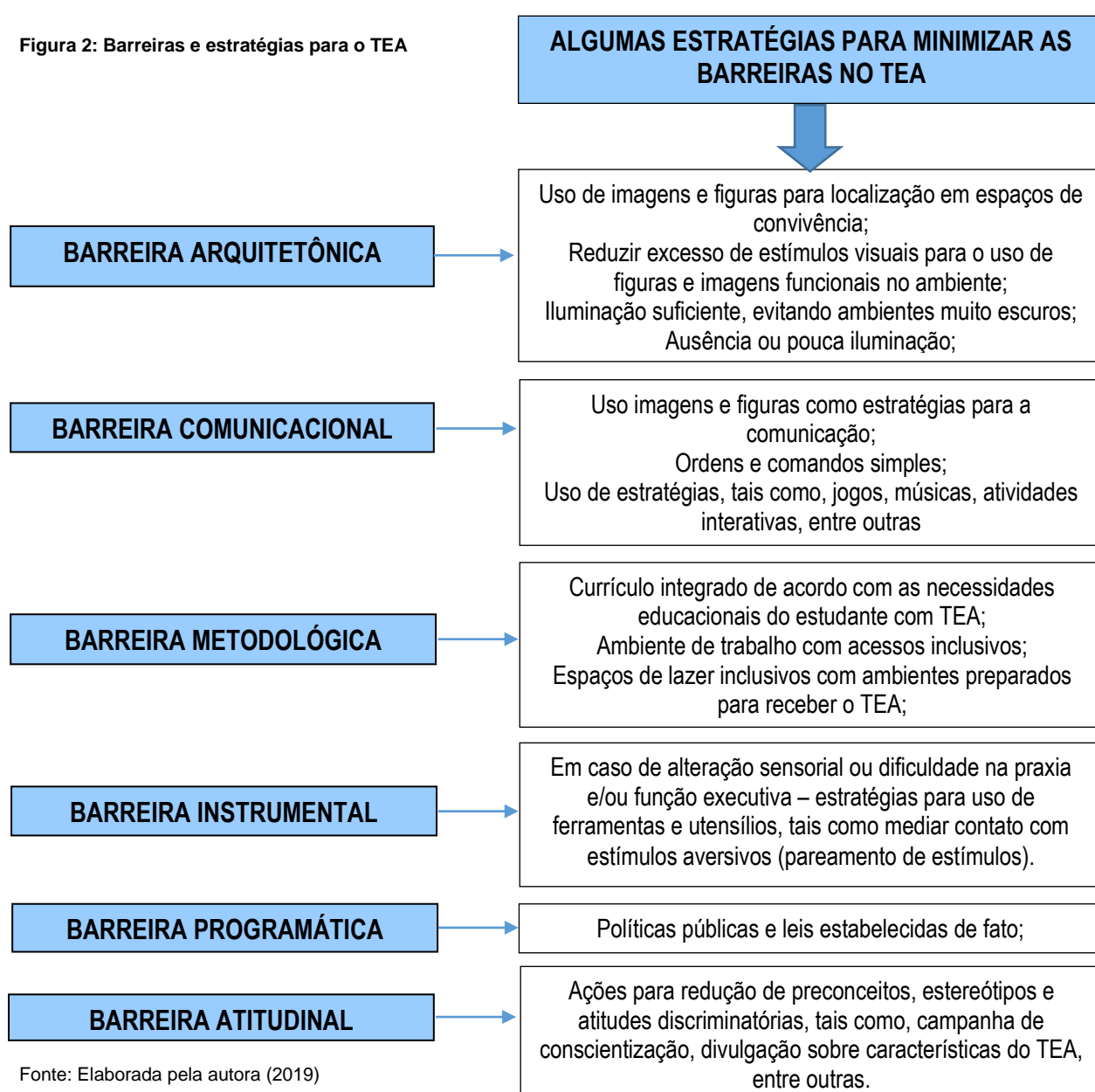
As pessoas com deficiência podem apresentar dificuldades distintas no processo de inclusão, seja pelo uso de recursos para locomoção ou de aparelhos e/ou de tecnologias que reduzam as alterações específicas da deficiência, sendo estes, muitas vezes, elementos essenciais para que se cumpra o direito de ir e vir, de ser e estar. No caso das pessoas com autismo, as barreiras muitas vezes não são visíveis, sendo necessário entender o que são barreiras e como efetivar a acessibilidade para inclusão social do TEA.

Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, são barreiras: entaves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação

⁵⁴ SPINELLI, C. B. Recursos Humanos, Recrutamento, Recrutamento e Seleção de Pessoas. BeBee. Disponível em: <https://www.bebree.com/producer/@cristianeibittencourtspinelli/qual-e-o-proposito-de-um-cargo-x-em-relacao-ao-talento-de-um-candidato-y>. Acesso em 09 de abril de 2019.

social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (BRASIL, 2015). Sasaki (2009), para que as barreiras sejam vencidas é preciso proporcionar acessibilidade, sendo elas de caráter **arquitetônico** – sem barreiras físicas, **comunicacional** – sem barreiras na comunicação; **metodológica** – sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho e educação; **instrumental** – sem barreiras na utilização de ferramentas, utensílios; **programática** – sem barreiras nas políticas, legislações; **atitudinal** – sem preconceitos, estereótipos, discriminação.

Figura 2: Barreiras e estratégias para o TEA



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Para as pessoas com autismo, é possível promover acessibilidade quando os prejuízos do transtorno são tratados de forma a permitir que a pessoa tenha seus direitos garantidos e as barreiras vencidas.

Figura 3: A inclusão na sala de aula

QUANDO A INCLUSÃO ACONTECE?	
SIM	NÃO
Aluno fica maior parte do tempo com sua turma	Aluno fica maior parte em outra sala, quadra ou local diferente
A carteira do aluno fica junto com as dos outros colegas	A carteira do aluno fica separada em um canto da sala
Atividades da turma são adaptadas de acordo com as necessidades	Aluno possui currículo totalmente diferente
Aluno acompanha as atividades externas, inclusive excursões	É planejada um atividade alternativa para os alunos com necessidades específicas
Aluno tem Apoio Educacional Especializado (AEE)	Aluno é cobrado em sala por aquilo que ainda não consegue
Professor sabe das dificuldades e habilidades do aluno	Professor precisa perguntar à equipe multiprofissional quais as habilidades e dificuldades
Aluno é independente, valorizado e respeitado pelos colegas	Aluno é visto como desamparado carente e dependente
Aluno é encorajado a completar as atividades	Profissionais completam a tarefa para o aluno
Atividades de apoio educacional são feitas no contra turno	Atividades de apoio educacional são feitas no mesmo turno da escola sem se preocupar com o que o aluno irá perder
<p>Fonte:  Tradução e Adaptação:  www.estouautista.com.br</p>	

Fonte: The Inclusive Class Podcast. Tradução e Adaptação: Estou Autista (2019). Texto com adaptação pela autora (2019).

De modo geral, mesmo que as características do transtorno não sejam aparentes, muitas vezes, o autista apresenta dificuldades a nível sensorial, cognitivo e biológico que dificulta sua inserção. Para tanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das garantias legais para a inclusão da pessoa com TEA.

Figura 4: Atendimento Educacional Especializado



Fonte: fp.com/cnj.official (2019)

2.1.1 Leis sobre inclusão e o TEA

Quadro 1: Leis sobre inclusão e o TEA

Constituição Federal	Estabelece que a pessoa tem como direito fundamental a promoção do bem, sem preconceito de oriente, raça, sexo, cor, idade e quaisquer forma de discriminação (BRASIL, 1988).
Declaração de Salamanca	Estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalha, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (...) ressalta a interação das características individuais dos alunos com ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular com desafio de atender as diferenças (BRASIL, 2008, p. 14, 15).
Lei 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com TEA, estabelecendo diretrizes que refere o autista com deficiência persistente significativa na comunicação, interação social, deficiência na comunicação verbal e não verbal para interação social, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas, além dos padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012). Importante salientar que a lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014).
Lei 13.146/2015	O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi instituído para assegurar e promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).
Lei 13.370/2016	Estende o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário (BRASIL, 2016).
Lei 13.438/2017	Torna obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões de avaliação de risco para o desenvolvimento psíquico das crianças. A aplicação de testes, protocolos e instrumentos de avaliação deve ser obrigatória para todas as crianças nos seus primeiros dezoito meses de vida e tem por finalidade facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança de risco para o seu desenvolvimento psíquico (BRASIL, 2017).
Lei 13.861/2019	Os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao TEA em consonância com o §2º art. 1º da Lei nº 12.274, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2019).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Em 1999, a *fita quebra-cabeça* (grifo nosso) foi instituída como símbolo do autismo. O espectro de cores representa a diversidade de cada indivíduo e a imagem de quebra-cabeça representa a complexidade do espectro (figura 5). Na Lei nº 16.756, de 08 de junho de 2018, dispõe o dever de inserção do símbolo mundial

da conscientização sobre o TEA nas placas de atendimento prioritário (BRASIL, 2018).

Figura 5: Símbolo do autismo – fita quebra-cabeça



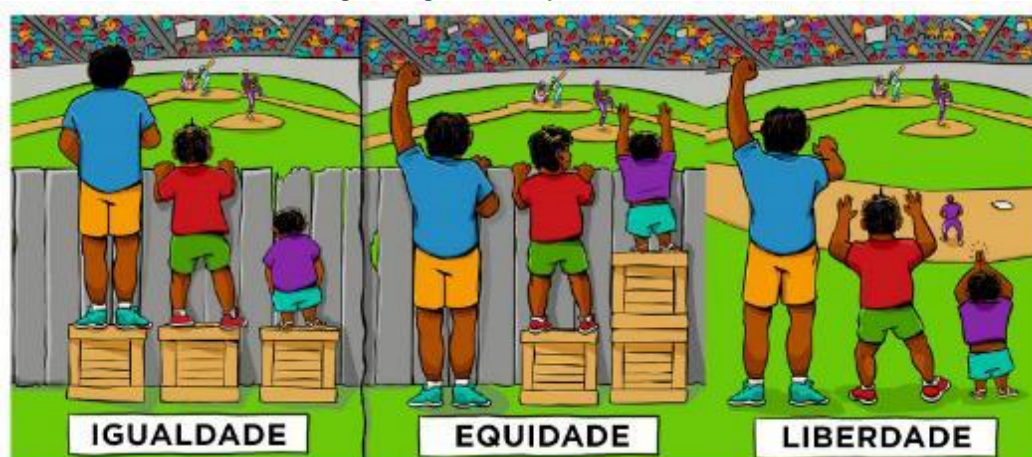
Fonte: PAIVA JUNIOR, 2018⁵⁵

2.2 Diversidade e Direitos humanos

Os direitos humanos devem ser pautados de forma a transpor a via legalista, sendo de fato uma realidade na educação e na sociedade. Segundo Candau (2007, p. 399), diversos fatores influenciam para que grupos sociais e culturais sejam afetados em relação à exclusão, visto que a globalização e políticas neoliberais são realidades excludentes “pela lógica do mercado, os ‘perdedores’, os ‘descartáveis’, que vêm, a cada dia, negado o seu ‘direito a ter direitos’”. Portanto, a autora afirma que este é o momento marcado para quebra de contradições e conflitos na busca de um efetivo caminho para prática social que gere a democratização e o “reconhecimento dos direitos à diferença” (CANDAU, 2007, p. 399).

⁵⁵ PAIVA JUNIOR, F. Fita símbolo do autismo. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikipédia, 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fita_quebra-cabe%C3%A7as. Acesso em: 09 de outubro de 2018.

Figura 6: Igualdade, equidade e liberdade



Fonte: RODRIGUES, 2018⁵⁶

A referida autora apresenta elementos fundamentais para educação de Direitos Humanos, trazendo três pontos-chave à reflexão. O primeiro é que o sujeito, pautado na sua realidade e individualidade tem que ser conscientizado como “sujeitos de direito”, em que processos de educação em direitos humanos possam articular as “dimensões ética, político-social e as práticas concretas” (CANDAU, 2007, p. 404). O segundo é fortalecer o empoderamento dos sujeitos desvalidos socialmente ou os que, por sua situação específica, foram privados de decisões nos processos coletivos. E o terceiro elemento é efetivar processos de mudança e de transformação para construir uma sociedade democrática e humana, resgatando a história, rompendo a cultura do silêncio e a impunidade, ou seja “educar para o nunca mais” (CANDAU, 2007, p. 405).

Portanto, para que haja transformação, a educação em direitos humanos deve ser pautada em abordagem crítica da educação. Dessa forma, partindo de uma visão “crítica-transformadora” pode ser potencializada uma atitude que acolha a diversidade, perpassando as questões que são tratadas apenas na sala de aula. Introduzindo mudanças que afetem o currículo, a cultura escolar e a formação dos professores. Sendo, portanto, possível, desconstruir direitos e deveres para assumir e construir ambientes que respeitem a diversidade (ZENAIDE, 2007, pp. 11-15; CANDAU, 2007, pp. 399-412), na atitude, na assunção, na forma de tratar, de agir e nomear a deficiência, eliminando as barreiras, promovendo a inclusão.

⁵⁶ RODRIGUES, G. Igualdade, equidade e liberdade. 2018 Disponível em: <http://gianyrpead.blogspot.com/2018/01/igualdade-equidade-e-liberdade.html>. Acesso em: 09 de abril de 2019.

Figura 7: Terminologia na deficiência



Fonte: Facebook AEE / TEA (2019)

Dessa forma os caminhos para mudança, pode ser a desconstrução de paradigmas, a busca por conhecer e reconhecer a diversidade na sociedade, compreender que a pessoa com deficiência tem direitos garantidos, construir um ambiente que viabilize uma sociedade inclusiva.

2.3 Formação integral e autismo

A palavra integral, do ponto de vista etimológico, segundo o Dicionário Aurélio (2018), no latim *integralis*, tem como significado a totalidade, o que não foi diminuído, o que não foi alvo de restrição, o que contém o necessário, o essencial, sem faltas, o que possui todos os componentes iniciais e mantém suas propriedades originais, o que é completo, absoluto, inteiro. Destarte, a formação integral, partindo dos aspectos semânticos, é a formação que preconiza a integralidade do ser, considerando em suma, não apenas as práticas educativas, mas com vistas à totalidade formadora, que inclui todos os aspectos sócio-econômico-político-cultural-biopsicossocial.

Desta forma, a proposta desse material textual tem como ponto de partida que a pessoa com deficiência ou com alguma necessidade específica deve ser incluída socialmente considerando sua integralidade, promovendo respeito à diversidade. De modo a que a pessoa com deficiência não seja reduzido por suas dificuldades e tampouco supervalorizado pelo seu *status quo*, realidade que, muitas vezes, acontece nos grupos sociais que lutam pela causa da deficiência. Pelo

contrário, revela-se à necessidade de defender os direitos de quem é diferente e de olhar para a deficiência do ponto de vista inclusivo e funcional⁵⁷.

2.3.1 Caminhos possíveis para formação integral

Os caminhos traçados até o momento revelam pontos importantes, dentre os quais observa-se a necessidade de que barreiras possam ser rompidas para que a inclusão seja um fato. A partir destes constructos teóricos, pretende-se discutir sobre a formação integral no ponto de vista da inclusão, da integração e da formação integrada, pontos convergentes e divergentes entre eles.

Segundo Chiote (2013, p. 18), a história da escolarização para o autismo iniciou em instituições especializadas de educação especial, em que, o modelo de ensino era baseado no modelo médico, na busca por “corrigir ou amenizar *déficits*”. Contudo, a autora indica que a criança com autismo apenas em contato com outras crianças do mesmo perfil podem ter dificuldades para superar as características específicas do transtorno, visto que a interação social e cultural corrobora para o desenvolvimento infantil. Esse tema é alvo de debate entre familiares e profissionais da saúde, visto que há grupos que defendem a criação de clínicas-escolas especializadas para o autismo e outros defendem a inclusão dessas crianças na escola regular. De modo geral, pensamos que é importante considerar as especificidades de cada autista e também ponderar o que está sendo engendrado na escola para a inclusão deste estudante.

Considerando que ontologicamente somos indivíduos em que trabalho e educação são fundantes na história e na formação do homem, há que se refletir em como as características do TEA podem influenciar na emancipação do autista. Quais fatores impossibilitam a formação integral desse estudante? Qual seria o caminho possível para construir a emancipação? A formação do profissional educador é suficiente para a inclusão desse aprendiz? Qual o papel da história e da cultura na realidade educacional da pessoa com autismo? Questões estas que trazem a compreensão de que é necessário perpassar as características específicas do TEA e pautar na realidade humana de que os autistas são “sujeitos que têm uma vida,

⁵⁷Funcional ou funcionalidade – é um termo macro que designa os elementos do corpo, as funções, as estruturas, as atividades e a participação do ser humano nos processos sociais, indicando os aspectos positivos da interação dos indivíduos com determinada condição de saúde e o contexto em que ele vive no que diz respeito aos fatores pessoais e ambientais (estruturais e atitudinais) (OMS, 2004).

uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais” (RAMOS, 2008, p. 5).

Chiote (2013, p. 24) baseando os seus estudos na perspectiva histórico-cultural, afirma que em tal perspectiva é possível “compreender o desenvolvimento da criança com Autismo como um processo contínuo e não linear, em uma relação dialética entre o biológico e o cultural que constitui histórica e socialmente cada ser singular”. Como dito anteriormente, segundo Vygotsky (PINO, 2004, p. 52), o desenvolvimento humano é denominado como desenvolvimento cultural, em um processo de transformação do ser biológico em um ser cultural.

Saviani (2007) reflete que a história humana condiz com a indissociabilidade entre trabalho e educação, pois o homem, ser histórico-cultural, se destaca na natureza, transformando-a e produzindo sua própria vida, utilizando os recursos naturais para atender as suas necessidades. Nesse ato transformador é que se dá o trabalho, ato essencial para o homem e para sua história. Conforme o autor, historicamente o homem se produz homem à medida que produz a sua existência e nessa formação se dá o ato educativo.

Portanto, o homem é um ser social à partir da perspectiva de mudar e interferir na natureza. Chiote (2013) afirma justamente que essa relação corrobora para a transformação do homem biológico/natural para o homem sociocultural. Esmiuçando melhor, segundo RAMALHO (2010), o corpo orgânico ou natureza inorgânica (elementos como ar, minerais, água, terra) não dispõem de elementos para reproduzirem, mas a natureza orgânica (plantas e animais) se reproduz biologicamente. E para o ser social “há uma distinção ontológica essencial e fundante provocada pelo trabalho” (RAMALHO, 2010, p. 154), sendo que a negação do trabalho é alienação do ser social para com ele mesmo e para com o meio ambiente (RAMALHO, 2010)

Historicamente, a relação interpessoal, a transformação da natureza e o ensino transmitido de geração a geração reflete o ato educativo. Saviani (2007) afirma que desde as comunidades primitivas, os homens, ao produzir sua existência, educavam-se no processo. Para o autor, são esses fundamentos, “o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Partindo das contribuições de Vygotsky, Chiote (2013) discute sobre a dimensão biológica e social no desenvolvimento infantil. Se biologicamente o autista

apresenta características específicas nas relações sociais, na comunicação e no comportamento, como poderia se constituir como ser histórico-cultural? Sendo que, desde a mais tenra idade, o bebê vai se constituindo ser cultural e social nas relações com o outro.

Para a autora, “o desenvolvimento infantil é um processo de apropriação da cultura pela significação que o outro mediador faz das ações da criança, transformando-as em atos significativos”, sendo que a família é o mediador primário das relações infantis (CHIOTE, 2013, p. 27).

A descoberta de uma criança com deficiência, mobiliza a família, que sofre com o impacto do diagnóstico, muitas vezes negando a realidade. Para a criança autista, muitas vezes essa descoberta é tardia, pois o diagnóstico precoce ainda não é uma realidade vigente no país e a identificação da deficiência ocorre ao longo do desenvolvimento infantil. Considerando que o autista apresenta relações primárias com formatação desenvolvimental atípica, também terá repercussão não apenas no seio familiar como também na sociedade. Contudo, mesmo que a dialética entre a dimensão biológica e cultural esteja prejudicada, o TEA é um sujeito participante na vida social (CHIOTE, 2013).

Se há um processo atípico nas relações primárias do autista, também, nas relações sociais podem ocorrer limitações, pois inicialmente, “o contexto de relações no qual se insere a criança com Autismo é marcado pela aparente falta de sentidos ou de sentidos “restritos” para o outro” (CHIOTE, 2013, p. 34).

Dessa forma, a educação da pessoa com deficiência é impactada quando está fundamentada apenas nas impossibilidades e nas especificidades, prejudicando, assim, a inclusão sociocultural deste indivíduo. Conforme Domingos (2005, p. 24), a educação do aprendente com necessidade educacional especial só é possível se for específica para ele. Portanto, o papel da escola pode ser realizar intervenção capaz de proporcionar acesso ao conhecimento.

Sendo assim, a educação para a criança com deficiência, e nesse caso com autismo, não deve ser baseada no déficit ou limitações e sim nas potencialidades que a criança apresenta, superando o modelo médico outrora preconizado, para alcançar uma educação realmente inclusiva – não comparativa e não privada de acessos – pois isso poderá prejudicar o desenvolvimento sociocultural. “Parece-nos que a aparente falta de sentidos dos gestos, das ações,

da fala e das interações tornou-se uma marca do Autismo, desconsiderando-se que há um sujeito singular e único para além desse transtorno” (CHIOTE, 2013, p. 41).

Esse discurso remete à reflexão sobre como integrar a criança autista na escola, visto que, primeiramente devemos perpassar as limitações do transtorno para identificar as potencialidades do indivíduo com TEA; posteriormente, compreender que a pessoa com autismo é um sujeito participante de uma vida social; finalmente, buscar alcançar uma formação integrada e inclusiva.

Ciavatta (2005, p. 2), pondera que integrar, na perspectiva da formação integrada, é “tornar íntegro, tornar inteiro”, isto é “enfocar no trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo”. O ensino integrado, nesse interim vem ultrapassar a formação educacional humana pautada no trabalho operacional, mas a integração do homem para agir, “pensar, dirigir ou planejar”. Dessa forma, a formação integrada não pode ser partida ou fragmentada e, ao refletir sobre essa máxima, é possível concordar que a pessoa com deficiência, para sua inclusão, precisa ter uma educação não fragmentada, mas uma formação integral.

Essas afirmações trazem a necessidade de refletir sobre o TEA e o mundo do trabalho. Conjecturando em quais são as bases educacionais pautadas na primeira infância, para que o autista tenha uma educação integral com vistas para emancipação? Isto é, um ensino de base fundante e não alienante que preconize o trabalho como princípio educativo, elaborado para a formação integral e emancipatória do homem. Diante disso, tais reflexões emergem sobre a necessidade de ratificar um processo educacional integral e inclusivo, com mudanças significativas na educação. Desta forma, é possível que a pessoa com TEA atravesse a infância com uma educação que possibilite ao autista adulto exercer um trabalho não-alienante, sem barreiras e inclusivo. Sendo as barreiras, principalmente as barreiras atitudinais, prováveis entraves para a formação e inclusão do autista na educação e no trabalho.

Considerar que o transtorno acarreta dificuldades para o autista na habilidade humana de agir, pensar, dirigir ou planejar não pode ser limitante para o desenvolvimento de um ensino integrado e inclusivo.

Outrossim, Baptista, Bosa *et al* (2002), afirmam que a integração, na perspectiva da educação especial inclusiva, é influenciada pela história, pelas políticas educacionais, pela ética, pelos recursos, pela escola, pela família, pela

construção coletiva, pela pluralidade de estratégias e também pela colaboração prevista entre equipe multidisciplinar.

Uma ação importante para possibilitar a integração na educação especial inclusiva, é a implementação de políticas públicas permanentes para a formação continuada de docentes e demais profissionais da educação para atendimento da pessoa com TEA.

Essas ações propostas pela educação especial inclusiva corroboram com as bases fundantes da formação integral, no sentido em que “as políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (BRASIL, 2003, p. 35 *apud* CIAVATTA, 2005, p. 9).

Contudo Sasaki (1997), sobre inclusão e integração⁵⁸ na educação especial, afirma que ambas aparentam ser sinônimas⁵⁹, porém, são definidas em contextos diferentes. Para o autor, na integração o movimento é unilateral e na inclusão o movimento é bilateral, simultâneo. A unilateralidade tem como sentido a adaptação, isto é, adaptar-se ao que a escola e a sociedade podem oferecer. Na bilateralidade o processo se dá pela adaptação mútua (SASSAKI, 1997).

A contradição que emerge dessa reflexão sobre educação especial inclusiva, integração e formação integral tem como objetivo diferenciar conceitos e ratificar contribuições. A dialética leva-nos a refletir de que o campo da inclusão perpassa por caminhos diferentes e apesar de movimentos de luta contra o preconceito, ainda encontram-se, de forma velada, ações excludentes. A formação integral, termo cunhado nesse Produto Educacional (PE), tem como proposta refletir sobre as bases educacionais inclusivas que fomentam ações políticas, educacionais para concepção de vida plena. Acredita-se que a formação integral propõe uma educação que possibilita ao estudante alcançar sua autonomia, criatividade, inovação e versatilidade. Apesar do autista apresentar alterações multissensoriais que podem impactar sua constituição cultural, deve-se atentar que a formação integral pode olhar para esse indivíduo à partir das suas potencialidades, gerando ações de inclusão social e aprendizagem escolar (ver quadro 2).

⁵⁸ O conceito de integração da educação especial se diferente da integração na formação integrada. Ciavatta (2005) conceitua integração como o processo de “tornar-se inteiro”, aproximando do sentido de “estar incluído”.

⁵⁹ Os sinônimos se referem à inclusão e integração na educação especial, conceitos que podem ser compreendidos como sendo iguais, mas que apresentam diferenças conceituais significativas.

Quadro 2: Formação Integrada e caminhos para inclusão e formação integral

FORMAÇÃO INTEGRADA	INCLUSÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL
Projeto Social onde as diversas instâncias são responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção das escolas e professores)	<p>A leis de inclusão para o TEA buscam garantir a matrícula, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ratificam que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos níveis de aprendizado (com condições de acesso, permanência, aprendizagem, eliminando barreiras), que tenha educação de qualidade e proteção contra violência e acesso ao currículo com condições de igualdade.</p> <p>Contudo, muitos problemas são encontrados, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> f) Unidades escolares que não aceitam a matrícula de autistas ou ‘sugerem’ para a família que a criança não frequente regularmente as aulas, entre outros (grifo nosso); g) Ausência de cuidador; h) Ausência do AEE; i) Barreiras atitudinais; j) Formação continuada limitada. <p>Portanto, para a formação integral e inclusiva, é necessário romper tais barreiras e que as leis sejam aplicadas de fato.</p>
Superar o dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual.	<p>Historicamente, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual é mantida por um sistema político e econômico que visa o lucro, a alienação e a dicotomia. A formação integral, nesse ínterim é aquela que, tem como base a totalidade do sujeito, partindo de suas potencialidades com ações inclusivas, que coaduna com a formação. Para tanto, é necessário reestruturar o currículo, as práticas pedagógicas e romper a teoria para emergência de ações práticas por parte de todos os envolvidos.</p>
Adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica	<p>Formação específica geral e específica sobre trabalho como princípio educativo, inclusão, diversidade, deficiência, TEA e estratégias para prática educativa inclusiva e emancipatória.</p>
Articulação da instituição com os alunos e os familiares	<p>O desconhecimento sobre as especificidades da deficiência, muitas vezes, afasta <i>vis a vis</i> família da escola. A ausência de comunicação entre família-escola acarreta barreiras que dificultam o processo formativo do TEA.</p>
A formação integrada é uma experiência de democracia participativa	<p>De igual modo, a formação integral e inclusiva deve ser uma experiência de democracia participativa de todos os atores envolvidos: o próprio autista, a família, os profissionais da saúde e escola e a sociedade em geral. Porém, a mobilização em prol da causa, muitas vezes é realizada por iniciativa de pequenos grupos separados, o que acarreta ações minoritárias e restritas. Para romper essa realidade é necessário efetivar ações à nível macro, união dos grupos e dos atores envolvidos.</p>
Garantia de investimentos na educação. “Não se faz boa educação (...) sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos” (CIAVATTA, 2005, p. 16)	<p>A perspectiva de formação integral, inclusiva, pública e de qualidade para a pessoa com TEA deve passar por grande reestruturação, não apenas no campo do investimento financeiro, mas também do processo de transformação da escola e de todos os agentes envolvidos na formação educativa da pessoa com deficiência.</p>

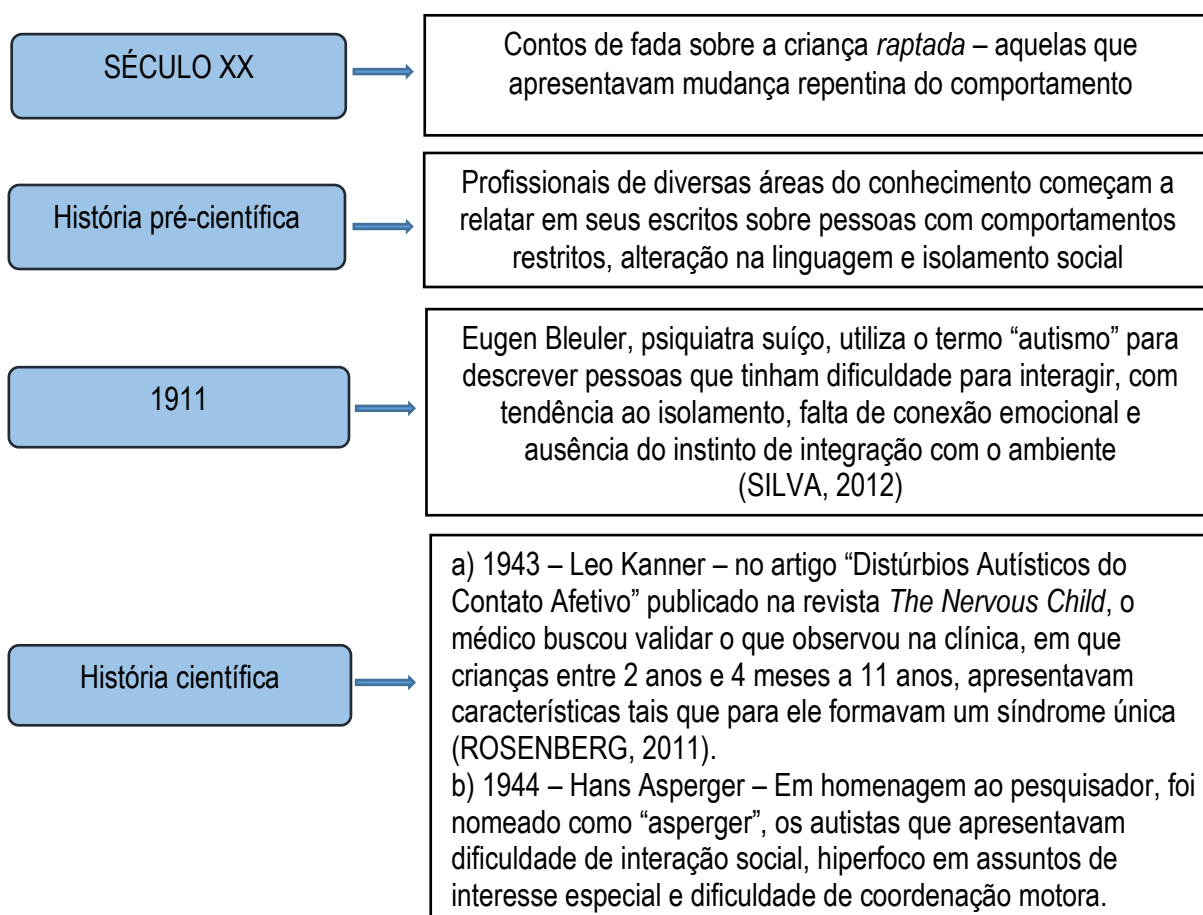
Fonte: Elaborado pela autora (2019) com referencial sobre a formação integrada em Ciavatta (2005, p. 14-46)

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

3.1. Breve histórico sobre o TEA

A história relacionada ao estudo da vida social e ao fenômenos da vida da sociedade traduz a trajetória não apenas sociocultural, mas reflete os caminhos do homem, em toda a instância da vida. Para as pessoas com autismo, a história e o descortinar do transtorno perpassou por muitos caminhos, desde os contos de fadas, crenças equivocadas⁶⁰ até achados científicos.

Quadro 3 – Breve histórico sobre o TEA



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

⁶⁰ Eugen Bleuler criou o “conceito da “mãe geladeira” ao descrever o comportamento observado, por ele nas mães de crianças com autismo, pois referiu que elas apresentavam contato afetivo frio, mecanizado e obsessivo, apesar do auto grau de desenvolvimento intelectual”, porém essa é uma teoria equivocada, mas que foi muito divulgada. Posteriormente, Bleuler se retratou por essa consideração. (SILVA, 2012, p. 159, 160)

3.2. Etiologia e incidência

Segundo Carvalheira, Vergani & Brunoni (2004) a etiologia do autismo é desconhecida e as causas são multifatoriais. Para os autores, diversos estudos buscam desvendar os fatores genéticos associados ao transtorno. Segundo Brunoni “a investigação genética de um paciente com diagnóstico suspeito ou estabelecido de TEA é eminentemente clínico. Não há, *a priori*, um exame ou uma sequência de exames a serem solicitados” (2011, p. 56).

Figura 8: Mitos versus realidade sobre a origem biológica do autismo

HIPÓTESES SOBRE A ORIGEM BIOLÓGICA DO AUTISMO	
MITOS	REALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> - Biologicamente, o autismo apresenta causas de ordem exclusivamente neurológicas- - Há uma área específica e identificada do sistema nervoso que é a causa do autismo. - O autismo é claramente identificável e pode graduar-se com precisão, sendo leve e podendo chegar ao profundo. - A pessoa autista vive encapsulada, absorta, isolada do mundo exterior. - Existem pais e mães que têm um perfil (genético e neurológico) de pais de crianças autistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Biologicamente o autismo pode ter causas genéticas, circunstâncias intrauterinas, perinatais, ambientais, etc. - Do ponto de vista neurológico, uma área do sistema nervoso é afetada, apresentando como resultado a expressão dos sintomas do autismo. No entanto, para que tal quadro possa se formar, é necessária a confluência de uma multiplicidade de fatores que até certa idade não são identificáveis. - O autismo não é claramente identificável e apresenta tantos modos de expressão quanto o número de pessoas com autismo. - A pessoa com autismo pode desenvolver uma vida de interação com os outros, só que o seu modo de interação terá características particulares, dependendo de como seja constituído seu quadro autista. - Não existem características específicas que permitam configurar um perfil de pais de pessoas com autismo.

Livro Transtorno de Aprendizagem e Autismo

Fonte: Livro Transtorno de Aprendizagem e Autismo *apud* Síndrome de Asperger e Autismo (2019)

Figura 9: Prevalência do TEA na atualidade

De acordo com a rede *Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM)* do *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*, em 2012, a estimativa era de 1 a cada 68 crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo. Estudos realizados na Ásia, Europa e América do Norte identificaram uma prevalência média de 1% a 2% de autismo na população. E a 1 a cada 42 nascidos são meninos e 1 a cada 189 são meninas, sendo a média 4,5 meninos. (CHRISTENSEN, BAID & BRAUN, 2012; FREITAS, 2014).





Fonte: CDC (2018)

Arte: Portal Tismoo

3.3 Transtorno do Espectro Autista

O TEA refere-se a uma série de alterações no desenvolvimento, de causa multifatorial, sendo uma delas a incidência genética. As características principais da pessoa com TEA são o prejuízo⁶¹ na comunicação e o comportamento restrito e estereotipado. Esses prejuízos se apresentam de forma e grau diferentes, sendo que cada autista apresenta suas particularidades e avarias nas áreas motoras, acadêmicas, cognição⁶², senso-percepção.

Figura 10: Critérios de diagnóstico do autismo

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO DO AUTISMO	
<p>Uma mudança na DSM alterou a estrutura de sintomas do TEA.</p> <p>O que antes era uma tríade que considerava separadamente os prejuízos sociais dos déficits de comunicação, agora baseia-se em um modelo de dois pontos: um relativo aos déficits de comunicação social e o outro relacionado ao comportamento/interesse repetitivo ou restrito.</p> <p>Para o diagnóstico, o paciente deve-se enquadrar nos critérios 1, 2 e 3 abaixo.</p>	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes; 2. Déficits expressivos na comunicação não-verbal e verbal usadas para interação social; <p>b. Falha de reciprocidade social;</p> <p>c. Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo: 4. Comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns; <p>b. Excessivo apego a rotinas além de padrões e rituais.</p> <p>c. Interesses restritos, fixos e intensos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite da sua capacidade.

Fonte: NeuroSaber (2019). Texto e imagem adaptados pela autora (2019).

⁶¹A estereotipia é uma ação repetitiva ou ritualística, proveniente do movimento, postura, ou fala.

⁶²A cognição compreende as áreas da percepção, atenção, associação, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.

As alterações conforme a *American Psychiatric Association*⁶³ - APA (2014), encontradas no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*⁶⁴ - DSM-5, são descritas em três níveis:

Figura 11: Níveis de gravidade conforme o DSM-5

ATUAL CLASSIFICAÇÃO DSM-5 - TEA

- o Autismo Grave - Nível 3
- o Autismo Moderado - Nível 2
- o Autismo Leve - Nível 1

OS NOVOS CRITÉRIOS A SEREM USADOS NO DIAGNÓSTICO:

- 1) Deficiências Sociais e de comunicação;
- 2) Interesses Restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos.

NÍVEIS DE GRAVIDADE DE ACORDO COM O DSM-5:

Nível de gravidade: Nível 1
Necessidade de pouco apoio
Comunicação social: Sem o apoio em andamento, déficits na comunicação social causam notáveis prejuízos. Dificuldade em iniciar interações sociais, e claros exemplos de respostas atípicas ou sem sucesso em relação à abertura de outros. Pode parecer que tem interesse reduzido em interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar em sentenças completas e se envolve na comunicação, mas cuja ida-e-vinda da conversação com outros falha, e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e tipicamente sem sucesso.
Comportamentos restritos e repetitivos: inflexibilidade no comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas de organização e planejamento dificultam a independência.

Nível de gravidade: Nível 2
Necessidade de apoio substancial
Comunicação social: Déficit acentuado nas habilidades de comunicação verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes ainda em andamento; início limitado de interações sociais; e respostas reduzidas ou anormais à abertura dos outros. Por exemplo, uma pessoa que só fala sentenças simples, cuja interação é limitada a interesses especiais e limitados, e que tem uma comunicação não verbal marcadamente estranha.
Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade no comportamento, dificuldade em lidar com a mudança, ou outros comportamentos restritos/repetitivos que aparecem com frequência suficiente para serem notados pelo observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Estresse e/ou dificuldade em mudar de foco ou ação.

Nível de gravidade: Nível 3
Necessidade de apoio muito substancial
Comunicação social: Déficits severos na comunicação verbal e não verbal causam prejuízos severos ao funcionamento, iniciação de interação social muito limitada e respostas mínima à abertura social de outros. Por exemplo, uma pessoa com poucas palavras de discurso inteligível que raramente inicia uma interação e, quando o faz, faz abordagens não usuais apenas para suprir necessidades e responde somente a aproximações sociais muito diretas.
Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade do comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem no funcionamento em todas as esferas. Grande estresse/dificuldade em mudar de foco ou ação.

Fonte: Livro Autismo: Perspectivas no Dia a Dia *apud* Síndrome de Asperger Autismo (2019). Figura adaptada pela autora (2019).

⁶³ Associação Psiquiátrica Americana (tradução da autora)

⁶⁴ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (tradução da autora)


É importante salientar que essa divisão em níveis (autismo leve, grave e moderado), à partir do DSM-5 (APA, 2014), se difere do DSM-IV (APA, 1995), em que subdividia o autismo nas seguintes categorias: Autismo (clássico), Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett, Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. O que acarretou muitas discussões em vários setores do conhecimento, porém, de forma geral essa nova classificação do DSM-5 parece facilitar o diagnóstico precoce.

De igual modo ocorre uma diferenciação na classificação do autismo considerando a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o CID-11. O CID-10 é um dos critérios oficialmente adotado pela legislação brasileira para que o profissional de saúde possa classificar os problemas de saúde, em que o número 10 indica as atualizações e revisões desse código (OMS, 1997).

No CID-10, o autismo é referido como Transtornos Globais do Desenvolvimento e recebe o código F84. Contudo, no mês de junho de 2018 foi lançado o CID-11 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que classificará o Transtorno do Espectro Autista como 6A02. No CID-11 a classificação do TEA corresponde às modificações realizadas no DSM-5, sendo as subdivisões do autismo relacionadas aos prejuízos da linguagem funcional e deficiência intelectual. Contudo, a nova classificação só estará em vigor no dia 01 de janeiro de 2022. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018).

Figura 12: Níveis de gravidade conforme o DSM-5

CID-10	CID-11
F84 – Transtornos Globais do Desenvolvimento	6A02.0 TEA <u>sem</u> DI e com <u>leve ou nenhum</u> prejuízo de linguagem funcional
F84 O autismo infantil	6A02.1 TEA <u>com</u> DI e com <u>leve ou nenhum</u> prejuízo de linguagem funcional;
F84.1 Autismo atípico	6A02.2 TEA <u>sem</u> DI e <u>com prejuízo</u> de linguagem funcional;
F84.2 Síndrome de Rett	6A02.3 TEA <u>com</u> DI e <u>com prejuízo</u> de linguagem funcional;
F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância	6A02.4 TEA <u>sem</u> DI e <u>com ausência</u> de linguagem funcional
F84.4 Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados	6A02.5 TEA <u>sem</u> DI e <u>com ausência</u> de linguagem funcional
F84.5 Síndrome de Asperger	6A02.Y Outro transtorno do espectro do autismo especificado
F84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento	6A02.Z Transtorno do espectro do autismo, não especificado
F84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento	



Fonte: Asperger e Autismo no Brasil (2019). Figura adaptada pela autora (2019)

3.4 Alguns sinais e marcadores do autismo

Figura 13: Sinais de autismo

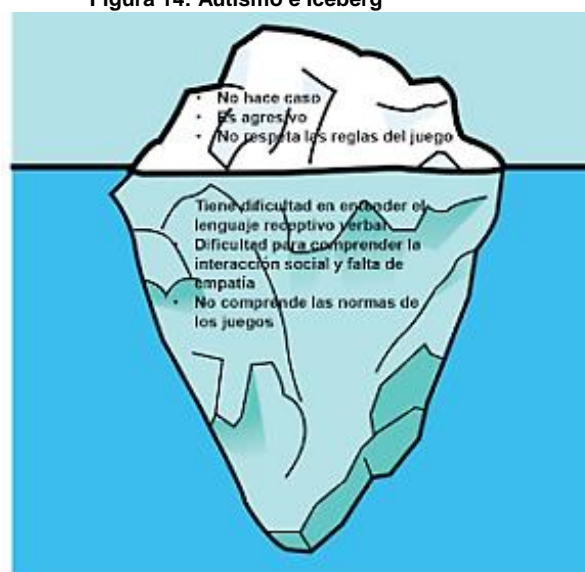


Fonte: NeuroSaber (2019). Figura adaptada pela autora (2019).

3.5 Alterações cognitivas e neurobiológicas

O TEA pode ser considerado como um *iceberg*, em que o está aparente e é visível – comportamento disruptivo – pode ser explicado pelo que não se vê – alterações cognitivas e neurobiológicas (figura 2). Há de se considerar que o ser humano tem suas capacidades inatas e que são galgadas a cada fase do desenvolvimento. Contudo, para as pessoas com alguma deficiência, alteração genética, biológica ou específica, a realização das atividades, a socialização e a interação podem ser prejudicadas.

Figura 14: Autismo e Iceberg



Fonte: Logopèdia Mercedes Mesa⁶⁵ (2015)

⁶⁵ LOGOPÈDIA MERCEDES MESA. **La teoría del iceberg aplicada al autismo**. Disponível em: <http://logopediamercedes.blogspot.com/2015/09/la-teoria-del-iceberg-aplicada-al.html>. Acesso em 09 de outubro de 2018.

O DSM-5 estrutura os sintomas em dois domínios: comunicação social e comportamentos/interesses restritos e repetitivos. Dos prejuízos cognitivos, observa-se alterações na atenção, linguagem, função executiva, memória e praxia.

Quadro 4: Alterações cognitivas no TEA

ATENÇÃO	Na atenção sustentada, a pessoa com autismo pode sustentar a atenção se a atividade for do seu interesse, contudo, pode apresentar prejuízo acentuado na atenção compartilhada e na atenção alternada, principalmente na tomada de decisões rápidas (CORBETT, CARMEAN & FEIN, 2009)
TEORIA DA MENTE	É a capacidade de fazer inferências sobre o que outras pessoas irão fazer ou agirão na mesma situação. “O mecanismo estaria na base das habilidades sociais, notadamente quanto à capacidade de conceber estados mentais do outro – o que o interlocutor sabe, sente, deseja. Isso comprometeria, por exemplo, a capacidade de fazer de conta numa brincadeira, bem como o seguinte tipo de predição: o que os outros iriam pensar (que crenças teriam) diante de certa forma de agir” (FREITAS, 2015, p. 85).
COERÊNCIA CENTRAL	Capacidade de integrar informações e estímulo no contexto. No autismo, a pessoa apresenta dificuldade na capacidade de juntar partes de informações para formar um <i>todo</i> provido de significado, ou seja, veem o mundo de forma fragmentada (FRITH, 2003).
LINGUAGEM	<p>Nos aspectos da linguagem, os autistas podem ser verbais e não verbais, com dificuldade de compreensão de ordens complexas, pois o processamento da linguagem receptiva no autista é diferente comparado a pessoa neurotípica. O DSM-5 aponta que o desenvolvimento da linguagem receptiva pode se mostrar mais atrasada em comparação ao desenvolvimento da linguagem expressiva, sendo que “as habilidades de linguagem receptiva e expressiva devem ser consideradas em separado” (APA, 2014, p. 53).</p> <p style="text-align: center;">Figura 15: Linguagem da criança com autismo</p>  <p>The infographic features a photograph of a young child with blonde hair wearing a yellow shirt, holding a blue toy telephone to their ear. To the right of the photo is a list of bullet points in Portuguese. At the bottom left of the infographic is a Facebook logo and the text 'Síndrome de Asperger AUTISMO'. At the bottom right is the text 'Fonte: Livro Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger' and 'apud Síndrome de Asperger AUTISMO'.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças com TEA costumam desenvolver a linguagem mais tarde do que as outras crianças. • Algumas aprendem palavras cedo, mais depois regridem. • Crianças com Síndrome de Asperger tem desenvolvimento de linguagem aparentemente normal até os 12 meses de vida, e os problemas vem à tona apenas mais tarde. • Quando a linguagem se desenvolve, ela costuma ser repetitiva e desprovida de qualidade social. • As conversas podem ser mais sobre FATOS do que sobre Sentimentos e são bastante unilaterais. • Na maioria das vezes a compreensão é bastante literal. <p>Fonte: Livro Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger <i>apud</i> Síndrome de Asperger AUTISMO</p>
FUNÇÃO EXECUTIVA	É o processo cognitivo que trabalha de forma integrada as habilidades de controle inibitório, flexibilidade cognitiva, planejamento, memória de trabalho, abstração, julgamento, tomada de decisões, autorregulação e autopercepção, habilidades estas que no autismo podem se apresentar alteradas devido à dificuldade na resolução de problemas e no direcionamento comportamental. Para a pessoa com TEA modificar estratégias pode ser um problema, desencadeando comportamentos perseverativos e/ou estereotipados, sendo denominada essa dificuldade como flexibilidade cognitiva. De modo geral, o estilo cognitivo e o perfil comportamental do autista está pautado na forma que a informação é processada, isto é, como o autista pensa e como sequencia as informações. Tais déficits prejudicam a forma de ser/estar no mundo, apresentando dificuldade em elaborar informações e de seguir instruções (PEREIRA, 2012; MENEZES <i>et al</i> , 2012; MECCA <i>et al</i> , 2010).

PRAXIA	É a habilidade de “contextualizar, planejar e completar ações motoras com sucesso em situações novas”, sendo a dispraxia motora uma “disfunção motora neurológica que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente” (BERNAL, 2018, p. 24). Tais acometimentos podem prejudicar o funcionamento do TEA nas atividades de vida diária, tais como habilidades motoras finas para escrever, amarrar cadarço e jogos e brincadeiras sociais. Desta forma, a dispraxia pode assumir “formas severas, incluindo a imitação prejudicada de gestos especializados” (BERNAL, 2018, p. 38).
MEMÓRIA	A memória é a capacidade de modificar o comportamento em função de experiência anteriores, sendo dependente de diferentes estruturas do Sistema Nervoso Central (HELENE; XAVIER, 2003). Portanto, no autismo, a alteração na memória pode acontecer de forma multicausal seja pela fragmentação na informação, pela dificuldade em manter a atenção, pela dificuldade em planejar ações e/ou compreender situações e contextos sociais do dia a dia (BADDELEY, 1992, MEDEIROS, 2011).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De maneira geral os autistas podem apresentar hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. O DSM-5 (APA, 2014, p. 50) exemplifica a hiperreatividade ou hiperresposta da seguinte forma “indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento”. Mudanças simples no ambiente podem acarretar uma hiper-reatividade, levando a comportamentos autolesivos ou heteroagressão. De outro modo, o autista hiporreativo com hiporresposta pode apresentar dificuldades em codificar as informações do ambiente, podendo permanecer inerte aos estímulos apresentados, com foco em objetos incomum, como por exemplo, plástico, papel, garrafa, cortina, abandonando outros estímulos ambientais.

Figura 16: Sinais de alerta antes da crise



Fonte: Tudo sobre autismo (2019)

A estereotipia pode ser eliciada também por hiperresposta aos estímulos do ambiente, sendo considerada um comportamento caracterizado por ações repetitivas, de interesse ou regulatório da pessoa com autismo, apresentando-se de formas variadas, conforme interesse ou respostas final. (APA, 2014)

Figura 17: Alguns tipos de estereotípias no Autismo



Fonte: Revista ler & Saber, Paul, par-la-fenetre, Síndrome de Asperger Autismo (2019)

Portanto, a pessoa com TEA necessita de um acompanhamento específico, visto que os níveis de afecção no autismo é diferente em cada pessoa e as necessidade de acompanhamento é direcionada para as demandas individuais.

3.6 Autismo, processos educativos e família

O autismo e a educação apresentam um cenário de grande discussão teórica visto que, no TEA, as alterações comportamentais e comunicacionais podem ocasionar déficits nas na internalização e apropriação dos conteúdos escolares. Portanto, é pungente entender o transtorno e suas características e como sua presença na escola pode influenciar todo o ambiente, desde a sala de aula, o espaço físico, os servidores, até a relação professor-aluno, sendo essa última uma temática que surge em muitos trabalhos científicos (MISQUIATTI *et al*, 2014; FAVORRETO, LAMÔNICA, 2014; PASSERINO, BEZ, VICARI, 2013; GRACIOLI, BIANCHI, 2014; FIORINI, MANZINI, 2016).

Para o desenvolvimento e a inclusão escolar da criança com autismo, é necessário a realização de um trabalho multiprofissional, ou seja, várias áreas do

conhecimento unindo-se para delinear uma terapêutica que perpassasse as condições específicas às pessoas que apresentam esse transtorno. Portanto, é necessário que cuidador, família, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico, musicoterapeuta, pedagogo, professor, psicólogo, psicopedagogo e terapeuta ocupacional estejam seguindo a mesma linha de intervenção e atenção à saúde e à educação do autista para que os resultados possibilitem a independência, habilidades educativas, sociais, possibilitando que a pessoa com TEA possa ser realmente incluída na sociedade.

Outrossim, a família da pessoa com TEA é agente importante na mediação desse indivíduo, tanto nos aspectos neurobiológicos, quanto sociais e escolar. Vargas e Schmidt (2017) relatam que a família da pessoa com autismo, muitas vezes, apresenta afastamento social. Para os autores, a participação dos pais é fundamental no processo educacional dos filhos, corroborando para um melhor rendimento escolar, sendo que, a interação entre escola-família-aluno, gera um clima emocional harmonioso.

Oliveira (2002), por exemplo, aborda as relações família-escola através dos vieses sociológico e psicológico. Nessas perspectivas, destaca o caráter socializador dessa relação, sem, no entanto, deixar de pontuar as diferenças sociais e culturais existentes entre ambas as instituições. Para a autora, o aluno/filho percorre uma trajetória desenvolvimental iniciada na família (socialização primária), para posteriormente vivenciá-la ao longo do processo de escolarização com seus pares (socialização secundária). Nesse sentido, as escolas teriam por objetivo participar da educação não somente dos seus alunos, mas também da orientação e do apoio às famílias, ao fornecerem informações sobre o desenvolvimento psicológico e emocional dos filhos (VARGAS, SCHMIDT, 2017, p. 209).



A interferência nas relações entre família e escola de pessoas com autismo pode repercutir de forma negativa, pois os pais estão sujeitos às situações estressoras causadas pelas barreiras atitudinais: preconceito e vitimização. Sendo portanto, necessário efetivar uma relação de parceria para proporcionar uma aprendizagem com mais fluência e trocas entre os atores envolvidos no processo (VARGAS, SCHMIDT, 2017).

No campo da ciência, o crescimento dos estudos sobre o TEA é recente e o diagnóstico precoce ainda é um desafio, sendo possível ainda encontrar casos de autistas que não foram diagnosticados na infância, passando por dificuldades no âmbito social e educacional sem ter nomeado as suas dificuldades. Esse fator é importante, pois as informações sobre os níveis de autismo permitem uma compreensão mais detalhada sobre o transtorno.

Figura 18: Identificação precoce no TEA

OS PRIMEIROS SINAIS DO TEA

	INTERAÇÃO SOCIAL		LINGUAGEM		BRINCADEIRAS	
0 A 6 MESES	Crianças com TEA não buscam com o seu olhar pelo cuidador	Prestam mais atenção a objetos do que pessoas	Ignoram ou não reconhecem a fala humana dos que o cuidam	Tendem ao silêncio ou a gritar aleatórios	Choros indistinto não é distinguível se é fome ou birra. Choro duradouro e sem motivos aparentes	Não exploram objetos e suas formas (sacudir, atirar, bater).
6 A 12 MESES	Dificuldade em reproduzir comportamento de pedir colo ou imitar os adultos	Não respondem pelo nome, só reagem após insistência ou toque	Não manifestam expressões faciais com significado	Não respondem com gritinhos e balbucios, crianças com TEA não reagem desta maneira	Não repetem gestos manuais ou corporais quando solicitados mandar beijinhos	Precisam de muita insistência dos adultos para se engajar em brincadeiras
12 A 18 MESES	Não apontam para objetos, não mostram quais objetos despertam sua curiosidade	Dificuldade em compreender novas situações fora do cotidiano	Menos expressões faciais ao se comunicar. Exprimem apenas alegria, raiva ou frustração	Podem não apresentar as primeiras palavras nessa faixa etária	O jogo do faz-de-conta surge por volta dos 15 meses, em geral, isso não ocorre no TEA	Exploram menos objetos, tendem a fixar-se em um ação repetitiva
18 A 24 MESES	Podem olhar para o dedo que aponta, mas não fazem a conexão de algo sendo mostrado por alguém	Não se interessam em pegar objetos oferecidos por pessoas familiares	Gesticulam menos. Podem também não ter aprendido a dizer sim e não com gestos de cabeça	A linguagem não desenvolve e tendem a repetir o que escutam. Fala sem autonomia	Não imitam as ações, não se interessam em brincar de casinha ou faz de conta	Não brincam com o que o objeto representa, e interesse em um aspecto do objeto como girar a rodinha
24 A 36 MESES	Poucos gestos e comentários em resposta. Para iniciativas em apontar mostrar ou dar objetos	A fala tende a ser repetição da fala de outra pessoa	Desinteresse em narrativas do cotidiano e diálogo com os pais	Não fazem distinção do gênero, número e tempo verbal na fala. Tendem a repetir aleatoriamente	Tendem a se afastar das outras crianças ou imitar-se a observá-las à distância	Quando aceitam brincar com outras crianças tem dificuldade em entendê-las.

Fonte: Revista Ler & Saber – Autismo *apud* Síndrome de Asperger Autismo (2019). Figura adaptada pela autora (2019).

Para abertura de um espaço de discussão e produção científica, reconhecimento e busca para o diagnóstico precoce, o TEA deve ser divulgado na

sociedade. Destarte, a luta de pais, professores e profissionais da área da saúde tem aberto a possibilidade de maior compreensão sobre as características e a inclusão, visto que este é um tema de debate em muitos centros acadêmicos, pois a inclusão ocorre quando o conhecimento é construído e compartilhado. Baptista e Bosa (2002) relatam sobre o desafio do diagnóstico, pois o novo aprendente será inserido em uma sala já constituída e o ensinante se angustia buscando ferramentas para a inclusão.

Figura 19: Comorbidades no autismo

Os profissionais que acompanham a criança autista, a escola e a família devem considerar que as comorbidades associadas ao TEA podem ser desafiadoras, e, portanto, é necessária uma intervenção que facilite a inclusão e ambientação desse indivíduo na sociedade.



Fonte: Jeanne Mazza, junho/2014 *apud* Síndrome de Asperger Autismo. Figura adaptada pela autora (2019)

3.7 Autismo na escola

O ambiente escolar para o autista pode ser desafiador, não apenas pelas características e especificidades comportamentais do TEA como também pelo processo de aprendizagem único.

Em muitos casos, a identificação do TEA acontece no ambiente escolar, visto que este é um espaço de vivência e experimentação, em que as crianças participam de brincadeiras em pares e em grupo, desenvolvem atividades com objetos específicos e são postos em uma estrutura ambiental diferente da convivência familiar (SILVA, 2012; CHIOTE, 2013).

Para tanto, considerando os comportamentos disruptivos no autismo, a dificuldade interacional e a comunicação prejudicada, no contexto de sala de aula, o docente deve estar preparado para uma mediação pedagógica intencional “uma ação consciente de mediar e intervir [...] com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento” (CHIOTE, 2013, p. 43; GÓES, 2002, p. 106 *apud* CHIOTE, 2013, p. 43). Para o processo pedagógico do autista é necessário “formação profissional, capacitação humana e políticas públicas que deem condições práticas às escolas no exercício da educação inclusiva” (CUNHA, 2013, p. 26).

As alterações cognitivas podem prejudicar as habilidades escolares do autista, principalmente em casos de níveis graves de comportamento, sendo necessária intervenção multiprofissional para auxiliá-lo a apresentar melhor desempenho na aprendizagem escolar. Considerando os fatores supracitados, para o professor é importante responder algumas questões: qual a motivação do aluno? Quais seus pontos de interesse? O aluno finaliza sua atividade? Como reage diante dos erros? O que fazer para aumentar a capacidade de atenção? Qual sua participação em grupo? O aluno tem autonomia e se comunica? Constitui amizades? Como melhorar suas reações emocionais? Como se apresenta os aspectos motores? Tem déficit cognitivo? E na matemática, o que sabe? O que se percebe em seu processo de leitura e escrita? Organiza o material escolar?

Essas questões trazidas por Cunha (2013, p. 63-95) podem ser mediadas por meio de atividades que utilizam o lúdico, música, desenho, pintura, jogos, brinquedos, colagens, recortes, atividades pedagógicas em grupo, raciocínio lógico e tecnologias digitais.

Outrossim, há de se considerar como o autista resolve as demandas, pois se o TEA apresenta uma forma diferente de aprender, é necessário que se utilize recursos específicos para ensinar. Portanto, se a resolução do autista é do tipo visual, as estratégias de ensino também deverá utilizar recursos visuais. Pelin (2013) afirma que os estímulos visuais podem auxiliar na aprendizagem do autista pela facilidade em associar palavras às figuras, possibilidade de trabalhar conceitos, uso de materiais concretos e desenhos. Neste caso os sistemas visuais auxiliaram nas habilidades de auto ajuda, independência, compreensão das expectativas.

De modo geral, as estratégias para o acompanhamento do TEA na escola, segundo os autores Cunha (2013), Silva (2012), Chiote (2013), Capovilla

(org.2011), Baptista & Bosa (2002), Schmidt (2013), entre outros autores são: a utilização de um conteúdo inclusivo, uso de figuras, apoio de profissional responsável (monitoria), incentivo da oralidade, retirada gradativa de suporte para generalização da aprendizagem, elogios, falar claro e pausadamente, não usar linguagem figurada, garantir que não haja *bullying*, acompanhamento nos espaços comuns (cantina, pátio, quadra esportiva, entre outros), evitar poluição visual, redirecionar o educando, sentar na frente para evitar distrações, envolvê-los e estimulá-los a trabalharem juntos. Outras estratégias que podem ser utilizadas:

Figura 20: Intervenções pedagógicas para alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento


INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TGD	
C O N I Ç Ã O	<p>O Professor deve estimular o aluno para que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantenha contato visual; • Procure por objetos que estejam fora de sua linha de visão; • Explore e toque objetos; • Interprete estímulos visuais de acordo com: intensidade de luz, cor, forma, tamanhos, espessura e altura; • Saiba discriminar semelhanças e diferenças; • Discrimine, perceba e localize fontes sonoras; • Reconheça e reproduza canções; • Rabisque ou desenhe; • Realize atividades de encaixar peças; • Folheie livros e revistas; • Monte quebra-cabeças; • Faça dobraduras simples e se tiver condições, complexas também; • Monte e desmonte brinquedos; • Realize modelagem com argila, massa de modelar; • Perceba as partes e o todo em objetos, gravuras e desenhos; • Realize rasgaduras e recorte de papéis; • Escreva seu nome e dependendo do estágio de outras pessoas, bem como frases e textos

Fonte: Revista Ciranda da Inclusão, ano 2, nº 20 *apud* Facebook / Neurociências em Benefício da Educação (2019). Figura adaptada pela autora (2019)

Para a socialização:

- Intermediar as relações sociais à partir de atividades com jogos e brincadeiras;
- Atividades grupais de curto tempo, para evitar fadiga e alteração comportamental;
- Atividades concretas e de interesse da criança (brinquedos, psicomotricidade, entre outros).

Figura 21: Dificuldades sociais da pessoa com Autismo

DIFICULDADES SOCIAIS DA PESSOA COM AUTISMO	
DIFICULDADE:	CONSEQUÊNCIA:
DESEFRUTAR DO CONTATO COM AS PESSOAS (OU REJEITÁ-LO ATIVAMENTE)	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedade pelo contato com outras pessoas; - Redução da motivação para se comunicar; - Restrição de oportunidades (e motivação para aprender sobre os demais); - Despreocupação em comprazer aos outros (e não fazer o que se pede).
ENTENDER OS SENTIMENTOS DAS OUTRAS PESSOAS	<ul style="list-style-type: none"> - Ofender sem estar ciente; - Dificuldade em fazer e manter amigos ou outras relações estreitas; - Não saber como reagir aos sentimentos dos outros; - Parecer egocêntricos e insensíveis.
ENTENDER AS REAÇÕES DOS DEMAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade para dar sentido as mensagens não expressadas sobre como se comportar em determinadas situações; - Problemas para entender as intenções das outras pessoas; - Problemas para captar a mensagem por trás das palavras dos outros.
DAR SENTIDO ÀS REGRAS EM SITUAÇÕES SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Não sabe como e quando participar; - Parecer muito familiar ou, em alguns casos, arrogante; - Ser demasiado formal ou distante; - Ir longe demais sem se dar conta. <div style="text-align: right;">  <p>Síndrome de ASPERGER AUTISMO</p> </div>

Fonte: Livro Transtorno de Aprendizagem e autismo *apud* Síndrome de Asperger Autismo (2019). Figura adaptada pela autora. (2019).

Atividades e atitudes para:

- Estimular a manter atenção sustentada, conforme tempo de atenção, reduzindo a fadiga (tempo de descanso entre atividades de maior dificuldade na execução);
- Olhar nos olhos e se posicionar na altura da criança;
- Fazer perguntas diretas, claras e objetivas – evitando discursos longos;
- Buscar interesse dos estudantes utilizando material visual (fotos, cartões de rotina, entre outros) e concreto;
- Dividir as tarefas em partes, motivar a criança para que ela não desista da atividade;
- Fazer junto (ajuda física total) ou auxiliar na execução da atividade (ajuda parcial, gestual ou verbal);
- Desenvolver e/ou ampliar a habilidade de imitação.

Relacionado aos comportamentos:

- Trocar estereotípias por outras atividades funcionais;
- Rotina – anteceder para criança mudanças prováveis na rotina estabelecida;
- Estrutura e organização com painel de rotina e/ou cartões visuais.

Para hipersensibilidade, integração sensorial e defensividade:

- Mediar situações que o toque físico e/ou o barulho desregule o estudante;

Figura 22: Sinais que podem acarretar comportamentos disruptivos do TEA na escola

DEFENSIVIDADE TÁTIL



ALGUNS SINAIS DE DEFENSIVIDADE TÁTIL SÃO:

- Aversão a algumas atividades da vida diária tais como banho de chuveiro, cortar unhas ou cabelo, lavar o rosto;
- Sensibilidade a certos tipos de tecidos ou roupas;
- Cócegas exageradas;
- Manter distância de outras pessoas para evitar ser tocado;
- Preferência ou aversão a comidas que parecem relacionadas a texturas ou temperatura; por exemplo, bebê que não aceita "caroços" na sopinha ou criança que tem ânsia de vômito com comidas com textura de purê.
- Aversão ou luta quando carregados, abraçados ou embalados
- Esfregar o lugar em que foi tocado, como se quisesse apagar
- Tendência a se afastar de toque antecipado ou interações que envolvam toque
- Aversão a toque leve especialmente nas pernas, braços e rosto.
- Recusa em tocar materiais tais como pintura a dedo, massinha, etc.
- Evitam andar descalças em algumas superfícies como areia ou grama;
- Objeção, afastamento ou respostas negativas a contacto tátil, incluindo no contexto de relações íntimas

Fonte: borntorock.net

 /SindromedeAspergerAUTISMO

Fonte: Borntorock.net *apud* Síndrome Asperger Autismo (2019)

Para ampliar a independência:

- Estimular a aquisição de independência nas atividades escolares, sociais e de vida diária.

Em relação à linguagem:

- Utilizar figuras e imagens para melhorar a aprendizagem;
- Estimular a criança ecoar sons, à partir de cantigas ou vocalizações;
- Não fazer uso de linguagem figurada, pois, muitas vezes o autista interpreta literalmente o que escuta.

Para alfabetização:

- A alfabetização é facilitada se a criança permanecer sentada, dentro da sala de aula, reconhecendo letras do alfabeto.

Figura 23: Deficiências de escrita em TEA de nível 1

Deficiências de escrita em crianças com síndrome de Asperger

Escrito por Lauryn Macy Roberts / Traduzido por Débora Souza

Problemas de caligrafia

Muitas vezes, as crianças com síndrome de Asperger escrevem com movimentos lentos e desajeitados. Problemas com habilidades da motricidade fina e compreensão das relações espaciais podem resultar em uma letra quase ilegível, mesmo para os padrões de outras crianças da mesma idade.

Obsessão por detalhes

Os professores podem notar que os alunos com síndrome de Asperger têm memórias excepcionais, o que pode levá-los a se perder em um 'mar' de detalhes desconexos ao escrever. Eles podem repetir a mesma ideia várias vezes, têm dificuldades para chegar ao ponto central de uma redação ou perdem o controle sobre o tema antes de chegar ao fim.

Concreto contra abstrato

Os alunos com esse transtorno se saem 'melhor' ao escrever uma explicação passo a passo de um processo. Eles têm dificuldades para escrever de forma criativa, desenvolver um enredo ou trabalhar com conceitos abstratos, como por exemplo, "amizade".

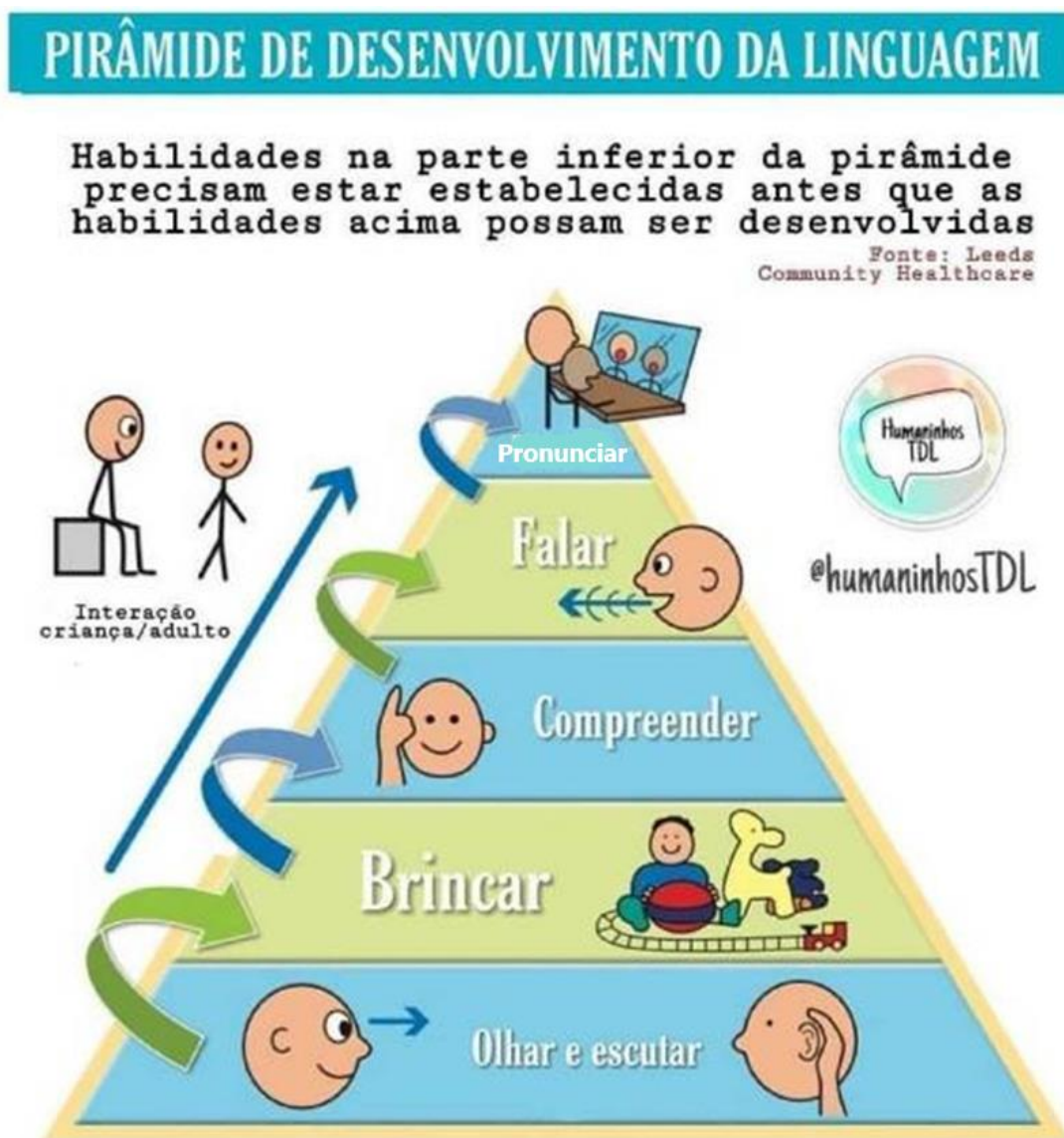
Ajuda na sala de aula

A Dra. Leslie Carter da American Mental Health Alliance sugere que permitir que os alunos usem o computador para fazer a tarefa de casa faz mais sentido do que tentar melhorar sua caligrafia. Alunos com Asperger se saem bem com um programa educativo individual para aprender a fazer parágrafos e outras técnicas de composição. Eles também se beneficiam de comentários detalhados e organizados sobre o seu trabalho.

Fonte: Lauryn Macy Roberts *apud* Síndrome Asperger Autismo (2019). Figura adaptada pela autora (2019)

De modo geral, o conhecimento dos aspectos formativos da linguagem pode facilitar ao educador utilizar estratégias correspondentes ao nível do desenvolvimento cognitivo e conforme respostas ambientais da criança na sala de aula.

Figura 24: Pirâmide do Desenvolvimento da linguagem



Fonte: Leeds Community Healthcare (2019)

Desta forma, anterior à comunicação verbal há fases do desenvolvimento que precisam ser galgadas. Na escola, atividades lúdicas como jogos e brincadeiras de socialização (cantigas de rodas, histórias infantis, jogos com bola, atividades participativas e de psicomotricidade, entre outras), podem auxiliar na aquisição da habilidade de olhar, escutar, brincar, compreender regras, estabelecer tempo de espera e atenção, possibilitando então a expressão comunicativa verbal.

Figura 25: Psicogênese da escrita

A linguagem é ponto fundamental para a alfabetização, leitura e escrita. Problemas na linguagem interferem o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Portanto, estratégias que facilitem a aquisição da consciência fonológica são fundamentais para que a criança consiga ler e escrever.



AUTISMO E EDUCAÇÃO
 SIMONE HELEN DRUMOND ISCHKANIAN

O

AUTISMO E A PSICOGÊNESE DA ESCRITA

Os rabiscos fazem parte do desenvolvimento da motricidade fina, da escrita, da representação do mundo, da confiança em si e da formação da sua personalidade.

Enquanto educadores familiares, escolares terapêuticos, compreendemos que ao longo do processo de desenvolvimento da pessoa autista almejamos uma resposta de sentido de orientar os traços. Bem para o desenvolvimento desta atitude, pais, professores e terapeutas devem encorajar e apoiar o autista a usar este meio para se expressar, para melhorar as suas aptidões, e conseguir de alguma forma dar um significado ao mundo, bem como uma conotação emocional, mas de forma livre e espontânea.

Mostre por meios de atitudes concretas como é possível expressar-se através de desenhos.



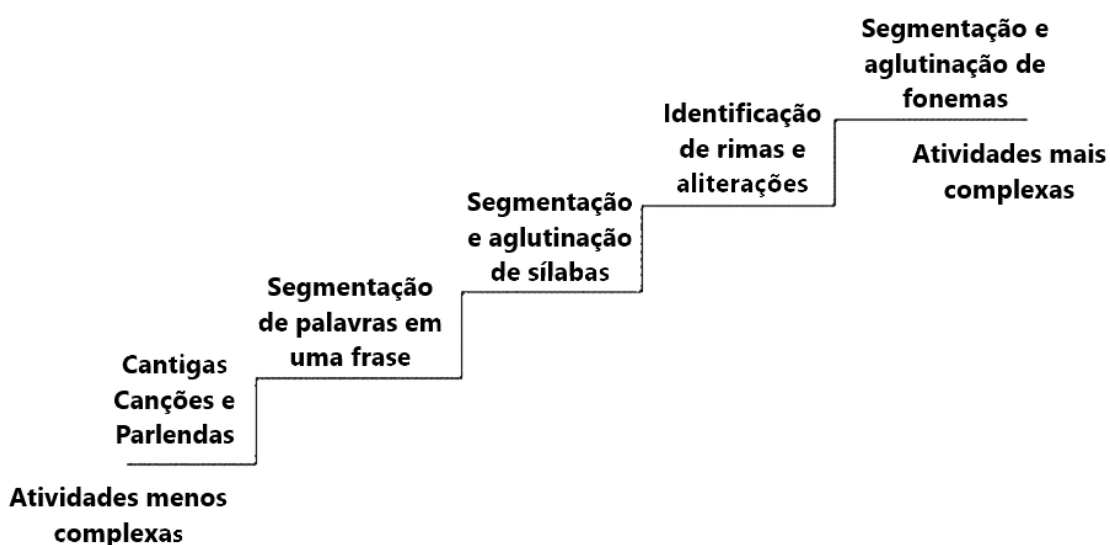
Fonte: Simone Helen Drumond Ischkanian (2019). Figura adaptada pela autora (2019)

O método fônico/método da boquinha pode ser uma estratégia para alfabetização do autista. A aprendizagem fundamenta-se na base multissensorial, através de associação entre fonemas e grafemas, descobrindo o princípio alfabético e dominando o conhecimento ortográfico. O diferencial é o articulema (boquinha) que contribui para o aprendizado do indivíduo. O método usa o som, a visão e a articulação da boca e por ser multissensorial ativa áreas cerebrais e proporciona maior aprendizagem para os autistas (JARDINI, 2014; GUIMARÃES, 2016).

O Método das Boquinhas usa estratégias articulatórias (articulema/boquinhas), visuais (grafema/letra) e fônicas (fonema/som). Sendo assim, o trabalho com Boquinhas promove estímulos cerebrais nos lobos occipital pois conta com o apoio visual, parietal ao possibilitar que a criança perceba as articulações e vibrações através de sensações no próprio corpo e com o tato e, no lobo temporal por contar com o apoio sonoro e, quanto mais vias de busca no cérebro mais conexões cerebrais o indivíduo fará. O método tradicional utiliza a repetição como base para a aprendizagem e o método fônico, utiliza uma única via sensorial (a audição) [...]. Por isso, apresenta-se o Método das Boquinhas que trabalha não só com o apoio auditivo, mais também com o apoio articulatório e sinestésico (sensação e percepção do próprio corpo). (LEMOS, 2016, p. 20).

A consciência fonológica, nesse caso, para o autista é muito importante pois, à medida que a pessoa consiga compreender as palavras e manipular os sons, pode auxiliar tanto na comunicação quanto na aprendizagem escolar. “A consciência fonológica não é um constructo unitário. Ela é formada por várias habilidades correlacionadas com níveis de complexidade diferentes” (PULIEZE, 2012, p. 20). Portanto, a consciência fonológica vai sendo adquirida a partir de atividades menos complexas para atividades mais complexas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5: Níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica



Fonte: CHARD e DICKSON, 1999 *apud* PULIEZE, 2012, p. 21. Figura adaptada pela autora (2019)

Outra proposta é o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) nos diversos ambientes sociais. A CAA pode ser um recurso estratégico para que o TEA desenvolva sua capacidade de comunicação. Esse recurso é direcionado para pessoas que não se comunicam oralmente ou que utilizam a comunicação oral com dificuldade. O objetivo do recurso é possibilitar integração do indivíduo no meio social (DELIBERATO & MANZINI, 2004). De igual modo, a pessoa beneficiada pelo recurso pode ampliar o repertório comunicativo envolvendo habilidades de expressão e compreensão. Os recursos são organizados e construídos com auxílios externos, tais como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador. Para tanto, é necessário uma avaliação prévia e a construção deve ser personalizada às necessidades do usuário (SARTORETTO, BERSCH, 2019).

As atividades propostas acima podem ser utilizadas na escola, pois atividades com canções, história infantil, jogos com frases e sílabas, atividades com rimas (lúdica ou leitura), entre outras auxiliam o processo de aprendizagem, tanto da pessoa com TEA quanto da pessoa sem autismo/neurotípico.

3.7.1 O “espectro” na escola

As variações no espectro do autismo podem apresentar-se de modo conflitante, as quais emergem muitas dúvidas, seja pela confirmação do diagnóstico, como também pela manifestação das características específicas do TEA na escola.

De modo geral, a conduta para uma formação integral deve pautar com práticas pedagógicas voltadas para a potencialidade e não para a dificuldade deste estudante na unidade escolar. Contudo, esse Produto Educacional seria reducionista se não abordasse as características, especificidades e alterações sensoriais e cognitivas do TEA, por não alcançar o objetivo proposto e não fornecer informações de alta magnitude para condução do trabalho com a criança autista. Visto que, a formação acadêmica dos profissionais da educação não são suficientes para desenvolver esse acompanhamento educacional especializado (SANINI, BOSA, 2015; BENITEZ, DOMENICONI, 2014).

Porém, há de se considerar que muitas vezes o estudante autista apresenta características de nível 1, isto é, o autismo de grau leve e, para eles, por diversos fatores⁶⁶, algumas estratégias não são utilizadas. Em contrapartida, o autista de grau leve pode necessitar de intervenção que, muitas vezes, não é mediada por apresentar cognição preservada e/ou altas habilidades.

Contudo, deve-se ater à necessidade de acompanhamento especializado educacional para esse estudante, pois, mínimas alterações ambientais e na rotina da escola podem acarretar situações problemas, tais como, resposta de esquiva, dificuldade em permanecer na sala, crises sensoriais, pouca ou ausência de interação social, entre outras. Portanto, os profissionais da educação devem estar

⁶⁶Acredita-se que, este fato, não acontece por descaso dos profissionais da educação, mas por desconhecimento sobre as particularidades do TEA. Pois, esses estudantes podem apresentar comportamentos que remetem a uma falsa crença de “timidez”, “excentricidade” ou “falta de educação” (grifo nosso). Tal fato pode justificar-se pela barreira atitudinal e incompreensão exata das características do espectro; ausência ou erro no diagnóstico, não declaração do transtorno na matrícula; entre outros.

preparados para identificarem os gatilhos sensoriais e comportamentais e intervirem de forma específica.

Das estratégias que podem ser aplicadas para esses estudantes (e para qualquer outro estudante da unidade escolar):

- Rotina – antecipar mudanças na rotina (por exemplo, avisar com antecedência quando houver visitas ao teatro, cinema, planetário, circo, parques, zoológicos, entre outros, ou nas atividades internas da escola, tais como semana literária ou semana científica, entre outras).
- Estruturar a rotina do dia a dia com uso de imagens que podem ser à partir de cartões, fotos ou quadros, entre outras. Essa estratégia auxilia na auto regulação do autista, promovendo um senso de segurança.
- Alguns autistas com hiperlexia podem ter facilidade para nomear letras e números, mas, podem não conseguir formar palavras; sendo estes copistas e não leitores. Nesse caso é necessário trabalhar a consciência fonológica e realizar avaliações periódicas para acompanhar o desenvolvimento da leitura e da escrita.
- Considerar o potencial e não as dificuldades. Por exemplo, se a criança mantém a base de um minuto de atenção, esse tempo deve ser o *escore* para intervenção educacional. Essa medida de tempo, facilita a que o educador consiga compreender que, no tempo limite identificado, a criança se beneficiará das práticas pedagógicas propostas. O aumento desse tempo, deve acontecer paulatinamente, dependendo da gravidade do TEA e da resposta da criança diante da intervenção, passando para segundos ou minutos, conforme observado pelo educador.

Em suma, as estratégias para as práticas pedagógicas devem variar conforme as especificidades do transtorno, sendo que, conforme sua identidade, interesses, fixações, aversões, intensidade das alterações comportamentais, comunicativas e intelectuais, o TEA necessitará de níveis de ajuda diferentes:

- Ajuda total é uma estratégia utilizada para os autistas de alteração grave/severa de comportamento. Nesse caso, educador “faz junto”. Por exemplo, na atividade de recorte: colocar a tesoura na mão do estudante e executar junto com o ato de recortar.

- Ajuda parcial é aquela em que o educador dá o apoio ou inicia a atividade junto com estudante e permite que ele termine sozinho. Por exemplo, se a criança consegue pegar de forma independente na tesoura e executar o movimento de recortar, mas não inicia a atividade e/ou não compreende a instrução, essa estratégia facilita o processo, possibilitando a conclusão da atividade com independência.
- Ajuda leve é aquela que o educador aponta ou dá modelo para que a criança consiga executar a atividade. Por exemplo, se a criança consegue pegar na tesoura e executar a atividade de recortar sem ajuda física ou ajuda parcial, mas apresenta dificuldade em realizar a atividade sem modelo, o profissional utiliza dessa estratégia para facilitar a execução da atividade.
- A ajuda verbal é quando o educador fornece informação verbal da atividade, sem uso ajuda física, auxiliando no passo a passo da atividade para a conclusão da mesma.

Tais estratégias se assemelham ao apoio que o intérprete de libras fornece para o surdo ou áudio-descritor para o cego, entre outros. Isto é, são estratégias que possibilitam níveis de apoio diferenciado conforme especificidade da criança e independência nas atividades escolares, sendo as mesmas integrativas e inclusivas.

3.8 Música, Musicoterapia e Autismo

A relação música, comunidade, cultura emerge na humanidade, sendo marco para mudanças. O indivíduo com TEA se beneficia com a música, pois esta atividade por “ultrapassar sérias barreiras que tendem a limitar o indivíduo em vários aspectos, causadas pela condição crônica imposta pelo TEA” (BRANDALISE, 2013, p. 168). A característica específica do autista de internalização, dificuldade de comunicação e interação social, pode afetar a sua relação com o mundo que o rodeia, sendo que a música pode convocar a externalização desse conteúdo interno, convocando “à expressão e a busca das necessidades de cada indivíduo” (ibid). Além do mais, o processo criativo da música provoca a construção de novas estratégias comunicacionais e uma construção mais coesa e “mais útil no sentido de auxiliar a busca por ampliações de possibilidades, a busca por saúde” (ibid).

Contudo, a sapiência das características específicas do autista em relação às suas particularidades na relação com o som, remete à entender que os recursos sonoros podem ser difíceis para alguns indivíduos, sendo necessário realizar um manejo, que o indivíduo consiga lidar. Dessa forma, a hipersensibilidade auditiva, pode ser uma reação que provoca mudanças nas interações sociais. Muitos autistas, apresentam dificuldades em ouvir determinados sons, enquanto outros podem perceber expressões sonoras complexas.

Estas características podem estar presentes também na forma que o autista lida e processa os sons, podendo organizar de forma lógica melodias, ritmos e harmonias, realizando sequência sonora ao longo do tempo (GATTINO, 2015).



Fonte: <http://blog.mundomax.com.br/instrumentos-musicais/musicalizacao-infantil-aprendendo-a-tocar-um-instrumento/> (2019)

Todos esses fatores marcam a importância da música para o tratamento e como estratégias terapêuticas e educacionais para o TEA. Abaixo, traremos algumas estratégias que podem ser utilizadas na escola para o TEA⁶⁷

- 9) A música estabelece limites e acontecimentos durante sua execução, sendo a mesma com estrutura de início, meio e fim. A criança com TEA, ao participar de uma atividade musical, seja cantando, dançando ou tocando e partilha com o professor e também com os colegas da sala. Atividades de troca de turno e de tempo de espera podem auxiliar nos aspectos comportamentais, linguagem, psicomotores,

⁶⁷As estratégias aqui apresentadas são baseadas em modelos diversos de atividades psicomotoras, atividades lúdicas com música, experiência clínica e teóricos da área da musicoterapia, tal como Gattino (2015).

interacionais, entre outros. Por exemplo, atividade de batata quente (com música).

- 10) Canções com ritmos diferentes e pausas. Por exemplo, brincadeiras de estátua com música, fazer um percurso com música (seguindo um caminho estabelecido, parando quando a música parar).
- 11) Imitações com música para aumentar a habilidade de imitação, categorização, conscientização do corpo. Por exemplo, canções infantis “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé”, “Os Dedos”, “Boneca de Lata”, entre outras.
- 12) Espontaneidade, tempo de espera, atenção – em círculo cada criança deverá, sucessivamente, fazer um gesto ou movimento quando a música parar.
- 13) Canções específicas para aprendizagem de números, letras do alfabeto, consciência corporal e fonológica. Por exemplo: Abecedário da Xuxa, Mariana Conta 1.
- 14) Identificar os sons dos animais – essa estratégia pode ser utilizada de várias formas, com uso de figuras, fantoches, áudio, canções, entre outras. A forma do autista identificar pode ser através de gesto, apontar, uso de figuras ou verbal.
- 15) Confeccionar instrumentos à partir de sucatas (por exemplo, garrafa pet para chocalho) e estimular atividades de jogos musicais. Por exemplo, canção “Fui na loja do Mestre André”.
- 16) Atividade de música e dança.

Essas são algumas das diversas possibilidades de utilização da música como recurso educacional. Considerando a criatividade do professor e diversas atividades que são encontradas nas mídias sociais e educacionais, as possibilidades de utilização da música são infinitas. Contudo, o educador e a instituição escolar devem ter alguns cuidados:

- 4) Sons ruidosos ou muito altos – a defensividade auditiva pode alterar o comportamento do autista, principalmente quando o som está muito alto e/ou muito ruidoso. Nesse caso, a estratégia é reduzir o volume do estímulo sonoro, quando a criança estiver mais calma, aumentar

paulatinamente, à medida que o estudante consiga participar da atividade.

- 5) Algumas músicas podem provocar alterações comportamentais, portanto, é importante investigar com a família, quais estilos musicais o autista normalmente escuta e se há sons ou canções que o autista não consegue ouvir.
- 6) Nas apresentações escolares, é importante incluir a pessoa com autismo, porém, se faz necessário uso de estratégias, para que esse estudante consiga participar da festividade sem, contudo, eliciar respostas desregulatórias. Dos critérios a serem observados, podem ser enumerados a iluminação, as palmas, os movimentos bruscos e exagerados, as conversas no recinto, a amplitude sonora, entre outras respostas. Para tanto, as adaptações devem ser individuais, considerando a especificidade do estudante. Para os que apresentam dificuldades na intensidade do som, uma estratégia utilizada é a redução do volume sonoro durante a apresentação e, de comum acordo com a família, orientar a plateia sobre palmas, conversas paralelas e ruídos durante a apresentação; para os que apresentam dificuldade com a iluminação, evitar foco de luzes ou ambiente muito escuro; para os que apresentam dificuldade com o movimento, a sugestão é colocar a criança na primeira fileira, para que os movimentos realizados pelos colegas, não o atrapalhe ou altere o seu comportamento. Outrossim, toda e qualquer estratégia elegida deve ser em parceria com a família. Em alguns casos, os profissionais da área da saúde podem auxiliar com orientações pontuais sobre o TEA. Dessa forma, seguindo essas dicas, a experiência cultural, será inclusiva e permitirá que o estudante autista aproveite o momento de forma a não eliciar respostas desregulatórias.

3.9 Medicação no autismo

O autista pode apresentar alterações no organismo, tais respostas podem ser eliciadas por fatores genéticas ou desequilíbrio nos sistemas neuroquímicos. Esses fatores podem apresentar sintomas adversos, sendo, portanto, em alguns

casos, necessária a administração de medicamentos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2000).

A prescrição desses medicamentos só pode ser realizada por médicos especialistas, tais como o psiquiatra ou o neurologista e, por serem drogas que podem apresentar os mais diversos efeitos colaterais, suas receitas médicas sempre ficam retidas nas farmácias. É fundamental que o médico sempre acompanhe todos os efeitos que esses medicamentos ocasionem, pois é pelo relato dos pais e pela observação direta do paciente que poderão ser feitos os ajustes necessários à medicação (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2000, p. 20)



Fonte: <https://br.depositphotos.com> (2019)

É importante salientar que a administração dos medicamentos devem ser realizadas rigorosamente, conforme prescrição médica. A adaptação pode levar alguns dias e reações adversas podem surgir no período de adaptação, sendo sempre necessário, procurar o médico antes de qualquer suspensão. De forma nenhuma, deve-se fazer modificações na dosagem (nem pra mais e nem pra menos) sem a autorização médica. Outro fator importante a ser observado, é que, outras medicações podem interagir com a medicação que o autista toma diariamente, sendo necessário que todos os profissionais de saúde estejam cientes das dosagens e das medicações que o indivíduo toma regularmente. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TEA, por suas particularidades, apresenta-se de múltiplas formas, sendo necessário investigar minuciosamente o comportamento e os gatilhos que eliciam as alterações nas respostas comportamentais, comunicativas e sociais. Portanto, faz-se necessário compreender as peculiaridades de cada autista e como elas emergem na escola.

Portanto, esse material textual tem como objetivo apresentar caminhos para elucidar algumas dúvidas sobre o autismo, a inclusão, a diversidade e apresentar algumas estratégias para a acompanhamento educacional desse estudante.

É importante salientar que esse Produto Educacional está vinculado às mídias sociais Facebook e Instagram, onde o leitor poderá encontrar outras informações, as quais estão dispostas no formato de imagens, fotos, vídeos, reportagens, entre outras.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychiatric Association. **Transtorno Do Espectro Autista**. In: DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Porto Alegre: Artmed. 1995

APA - American Psychiatric Association. **Transtorno do Espectro Autista**. In: DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento (et al). 5ª edição. Porto alegre: Artmed. 2014

BAPTISTA, C. R; BOSA, C. (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. **Capacitação de agentes educacionais**: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul-set, 2014.

BRANDALISE, A. A musicoterapia e o teatro: uma proposta de inserção social e profissionalizante do indivíduo com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – estudo e prática de musicoterapia musicocentrada. In: SCHMIDT, C. (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 27 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em 24 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.370, de 08 de junho de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13370.htm>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13438.htm>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 16.756, de 08 de junho de 2018.** Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2018/lei-16756-08.06.2018.html>>. Acesso em 14 de setembro de 2018

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.841-de-5-de-junho-de-2019-155977969>. Acesso em 03 de set. de 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educespecial.pdf> Acesso em: 26 de setembro de 2018.

BRUNONI, D. Genética e os Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A (org.). **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011. Cap. 5, pp. 55-64.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007, 513 p. Capítulo III, pp: 399-412.

CARVALHEIRA; G. VERGANI, N. BRUNONI, D. **Genética do autismo.** In: Rev. Bras. Psiquiatr. vol. 26 n 4. São Paulo, dec. 2004.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013

CHRISTENSEN, D. L.; BAILO, J.; BRAUN, K. V. (*et al*). **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. MMWR Surveill Summ 2016; 65 (No. SS-3) (No. SS-3):1–23. Page last reviewed June 21, 2017. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm>>. Acesso em 02/10/2017

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: Trabalho Necessário, ano 3, v. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em 28 de novembro de 2017

CORBETT, B. A., CARMEAN, V., & FEIN, D. (2009). Assessment of neuropsychological functioning in autism spectrum disorders. In: S. Goldstein, J.A., Naglieri, & S. Ozonoff (Eds.). **Assessment of autism spectrum disorders** (pp. 253-289). New York: Guilford Press

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar** – ideias e práticas pedagógicas. 2ª edição. Rio e Janeiro: Wak Editora, 2013.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E.; J. GUARDA, N. S. **Implementação de Recursos de Comunicação**: participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos. Marília: Revista Brasileira. Edição Especial, Maio-Agosto, 2004.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. **Integral**. 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/integral>. Acesso em 27 de abril de 2019.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005

FAVORRETO, N. C.; LAMÔNICA, D. Q. C. **Conhecimentos e necessidades dos professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, Jan.-Mar., 2014, pp. 103-116.

FREITAS, A. B. M. **Corpo e percepções no espectro autista**. TESE. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2015

FIORINI, M. L. S., MANZINI, E. J. **Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília; v. 22, n. 1, Jan.-Mar., 2016, pp. 49-64.

FRITH, U. **Autism**: Explaining the Enigma. 2nd ed. Oxford: Blackwell. 2003.

GATTINO, G. S. **Musicoterapia e autismo**: teoria e prática. São Paulo: Memnon, 2015.

GRACIOLI, M. M., BIANCHI, R. C. **Educação do autista no ensino regular**: um desafio à prática pedagógica. Nucleus, v. 11, n. 2, out. 2014.

GUIMARÃES, V. **Autismo**: características x boquinhas. Resumo Expandido. I Congresso Nacional de Boquinhas – Maringá, Paraná, 2016, pp. 26-27. Disponível em:

<<https://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/Artigos/pesquisas/Anais%20I%20Simp%C3%B3sio%20Boquinhas%20Rio%20de%20Janeiro%20Abr14.pdf>>.

Acesso em: 14 de setembro de 2018.

JARDINI, R. **Método das Boquinhas**. In: I Simpósio Nacional de Boquinhas. Anais. Rio de Janeiro. 2014. Disponível em:

<<https://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/Artigos/pesquisas/Anais%20I%20Simp%C3%B3sio%20Boquinhas%20Rio%20de%20Janeiro%20Abr14.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

LEMOS, Jéssica. **Dislexia**: é preciso entender e intervir neste transtorno de aprendizagem. Resumo Expandido. I Congresso Nacional de Boquinhas – Maringá, Paraná, 2016, pp. 18-21. Disponível em: <<https://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/Artigos/pesquisas/Anais%20I%20Simp%C3%B3sio%20Boquinhas%20Rio%20de%20Janeiro%20Abr14.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

MECCA, T. P.; VINIC, A. A.; DUARTE, C. P.; VELLOSO, R. L.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo e funções executivas: Um estudo de caso. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva**: atenção e função executiva Capítulo 17, pp. 142-147. São Paulo, Memnon, 2012.

MENEZES, A.; GODOY, S.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; SEABRA, A. G. Definições Teóricas acerca das Funções Executivas In: SEABRA, A. G.; MARTINS, N. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva**: atenção e função executiva. Capítulo 3, pp.34-41, São Paulo: Memnon, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Autismo: orientação para os pais. In: **Casa do Autista**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000. 38p. ISBN

MISQUIATTI, A. R. N., BRITO, M. C., CERON, J. S., CARBONI, P. P.; OLIVATI, A. G. **Comunicação e Transtorno do Espectro do Autismo**: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. Revista CEFAC, v. 16, n. 2, mar-abr 2014, pp. 479-486.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10**. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.2.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e Saúde**. Tradução e revisão: Amélia Leitão. Direção-Geral de Saúde. Lisboa, 2004.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. M., VICARI, R. M. **Formação de professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA**: contextos em ação. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set./dez. 2013, pp. 619-638.

PELIN, L. **Estratégias para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Monografia de Especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4458/1/MD_EDUMTE_2014_2_96.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

PEREIRA, C. B. **Linguagem, funções executivas e teoria da mente no autismo sem déficit intelectual: estudo de caso**. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PULIEZE, S. **Ensinando com letras e sons: contribuições da psicologia cognitiva da leitura à educação**. Ilustrado por Mariana Correia Zuanetti. São Paulo. Schoba, 2012.

RAMALHO, C. W. N. **A natureza da natureza em Marx**. TOMO. São Cristóvão-SE, nº 17 jul./dez. 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Seminário sobre Ensino Médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, Mossoró, 14 a 16 de agosto de 2017. Secretaria de Educação do Paraná, incorporado o Debate realizado no Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio--integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 28/11/2017

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A (org.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. Cap. 1, pp. 19-26.

SANINI, C.; BOSA, C. A. **Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora**. In: Estudos de Psicologia, v. 20, n. 3, p. 179-183, julho a setembro, 2015.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistiva: tecnologia e educação**. 2019 Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 03 de set. de 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. In: Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHMIDT, C (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. **Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo**. Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 39, n. 2, pp. 207-214, Apr-June, 2017

ZENAIDE, M. N. T. Introdução. In: SILVEIRA, M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, 513 p. Capítulo III, pp: 15-25.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **ICD-11**: Classifying disease to map the way we live and die. 2018. Disponível em: <<http://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases>>. Acesso em 19 de ago. 2018

ANEXOS

ANEXO A



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.

Mensagem de veto

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Regulamento

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

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;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

ANEXO B



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I

PARTE GERAL

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência)

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encaçamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às

telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II

DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no **caput** deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Seção Única

Do Atendimento Prioritário

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;

V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À VIDA

Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.

Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Art. 11. A pessoa com deficiência não poderá ser obrigada a se submeter a intervenção clínica ou cirúrgica, a tratamento ou a institucionalização forçada.

Parágrafo único. O consentimento da pessoa com deficiência em situação de curatela poderá ser suprido, na forma da lei.

Art. 12. O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica.

§ 1º Em caso de pessoa com deficiência em situação de curatela, deve ser assegurada sua participação, no maior grau possível, para a obtenção de consentimento.

§ 2º A pesquisa científica envolvendo pessoa com deficiência em situação de tutela ou de curatela deve ser realizada, em caráter excepcional, apenas quando houver indícios de benefício direto para sua saúde ou para a saúde de outras pessoas com deficiência e desde que não haja outra opção de pesquisa de eficácia comparável com Participantes não tutelados ou curatelados.

Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

I - diagnóstico e intervenção precoces;

II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;

III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;

IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;

V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:

I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;

II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;

III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;

IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o **caput** deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;

II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;

III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;

IV - campanhas de vacinação;

V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;

VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;

VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;

VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;

IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;

X - promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;

XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.

§ 5º As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

I - acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;

II - promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;

III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;

IV - identificação e controle da gestante de alto risco.

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.

Art. 22. À pessoa com deficiência internada ou em observação é assegurado o direito a acompanhante ou a atendente pessoal, devendo o órgão ou a instituição de saúde proporcionar condições adequadas para sua permanência em tempo integral.

§ 1º Na impossibilidade de permanência do acompanhante ou do atendente pessoal junto à pessoa com deficiência, cabe ao profissional de saúde responsável pelo tratamento justificá-la por escrito.

§ 2º Na ocorrência da impossibilidade prevista no § 1º deste artigo, o órgão ou a instituição de saúde deve adotar as providências cabíveis para suprir a ausência do acompanhante ou do atendente pessoal.

Art. 23. São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.

Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta Lei.

Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

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;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

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;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

CAPÍTULO V DO DIREITO À MORADIA

Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou desacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.

§ 1º O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência.

§ 2º A proteção integral na modalidade de residência inclusiva será prestada no âmbito do Suas à pessoa com deficiência em situação de dependência que não disponha de condições de autossustentabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Art. 32. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, a pessoa com deficiência ou o seu responsável goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

I - reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais para pessoa com deficiência;

II - (VETADO);

III - em caso de edificação multifamiliar, garantia de acessibilidade nas áreas de uso comum e nas unidades habitacionais no piso térreo e de acessibilidade ou de adaptação razoável nos demais pisos;

IV - disponibilização de equipamentos urbanos comunitários acessíveis;

V - elaboração de especificações técnicas no projeto que permitam a instalação de elevadores.

§ 1º O direito à prioridade, previsto no **caput** deste artigo, será reconhecido à pessoa com deficiência beneficiária apenas uma vez.

§ 2º Nos programas habitacionais públicos, os critérios de financiamento devem ser compatíveis com os rendimentos da pessoa com deficiência ou de sua família.

§ 3º Caso não haja pessoa com deficiência interessada nas unidades habitacionais reservadas por força do disposto no inciso I do **caput** deste artigo, as unidades não utilizadas serão disponibilizadas às demais pessoas.

Art. 33. Ao poder público compete:

I - adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto nos arts. 31 e 32 desta Lei; e

II - divulgar, para os agentes interessados e beneficiários, a política habitacional prevista nas legislações federal, estaduais, distrital e municipais, com ênfase nos dispositivos sobre acessibilidade.

CAPÍTULO VI DO DIREITO AO TRABALHO

Seção I

Disposições Gerais

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Seção II

Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5º A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7º A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência.

Seção III

Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.

CAPÍTULO VII

DO DIREITO À ASSISTÊNCIA SOCIAL

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social.

§ 1º A assistência social à pessoa com deficiência, nos termos do **caput** deste artigo, deve envolver conjunto articulado de serviços do âmbito da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial, ofertados pelo Suas, para a garantia de seguranças fundamentais no enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de risco, por fragilização de vínculos e ameaça ou violação de direitos.

§ 2º Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais.

Art. 40. É assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo, nos termos da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

CAPÍTULO VIII

DO DIREITO À PREVIDÊNCIA SOCIAL

Art. 41. A pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) tem direito à aposentadoria nos termos da Lei Complementar nº 142, de 8 de maio de 2013.

CAPÍTULO IX

DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 44. Nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares, serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, observado o disposto em regulamento.

§ 1º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem ser distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, em todos os setores, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e obstrução das saídas, em conformidade com as normas de acessibilidade.

§ 2º No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, esses podem, excepcionalmente, ser ocupados por pessoas sem deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida, observado o disposto em regulamento.

§ 3º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, 1 (um) acompanhante da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, resguardado o direito de se acomodar proximoamente a grupo familiar e comunitário.

§ 4º Nos locais referidos no **caput** deste artigo, deve haver, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas de acessibilidade, a fim de permitir a saída segura da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5º Todos os espaços das edificações previstas no **caput** deste artigo devem atender às normas de acessibilidade em vigor.

§ 6º As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência. (Vigência)

§ 7º O valor do ingresso da pessoa com deficiência não poderá ser superior ao valor cobrado das demais pessoas.

Art. 45. Os hotéis, pousadas e similares devem ser construídos observando-se os princípios do desenho universal, além de adotar todos os meios de acessibilidade, conforme legislação em vigor (Vigência) (Regulamento)

§ 1º Os estabelecimentos já existentes deverão disponibilizar, pelo menos, 10% (dez por cento) de seus dormitórios acessíveis, garantida, no mínimo, 1 (uma) unidade acessível.

§ 2º Os dormitórios mencionados no § 1º deste artigo deverão ser localizados em rotas acessíveis.

CAPÍTULO X

DO DIREITO AO TRANSPORTE E À MOBILIDADE

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

§ 1º Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço.

§ 2º São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei, sempre que houver interação com a matéria nela regulada, a outorga, a concessão, a permissão, a autorização, a renovação ou a habilitação de linhas e de serviços de transporte coletivo.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1º As vagas a que se refere o **caput** deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade.

§ 2º Os veículos estacionados nas vagas reservadas devem exibir, em local de ampla visibilidade, a credencial de beneficiário, a ser confeccionada e fornecida pelos órgãos de trânsito, que disciplinarão suas características e condições de uso.

~~§ 3º A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no inciso XVII do art. 181 da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro).~~

§ 3º A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no inciso XX do art. 181 da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro). (Redação dada pela Lei nº 13.281, de 2016) (Vigência)

§ 4º A credencial a que se refere o § 2º deste artigo é vinculada à pessoa com deficiência que possui comprometimento de mobilidade e é válida em todo o território nacional.

Art. 48. Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no País devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

§ 1º Os veículos e as estruturas de que trata o **caput** deste artigo devem dispor de sistema de comunicação acessível que disponibilize informações sobre todos os pontos do itinerário.

§ 2º São asseguradas à pessoa com deficiência prioridade e segurança nos procedimentos de embarque e de desembarque nos veículos de transporte coletivo, de acordo com as normas técnicas.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 49. As empresas de transporte de fretamento e de turismo, na renovação de suas frotas, são obrigadas ao cumprimento do disposto nos arts. 46 e 48 desta Lei. (Vigência)

Art. 50. O poder público incentivará a fabricação de veículos acessíveis e a sua utilização como táxis e **vans**, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

Art. 51. As frotas de empresas de táxi devem reservar 10% (dez por cento) de seus veículos acessíveis à pessoa com deficiência.

§ 1º É proibida a cobrança diferenciada de tarifas ou de valores adicionais pelo serviço de táxi prestado à pessoa com deficiência.

§ 2º O poder público é autorizado a instituir incentivos fiscais com vistas a possibilitar a acessibilidade dos veículos a que se refere o **caput** deste artigo.

Art. 52. As locadoras de veículos são obrigadas a oferecer 1 (um) veículo adaptado para uso de pessoa com deficiência, a cada conjunto de 20 (vinte) veículos de sua frota.

Parágrafo único. O veículo adaptado deverá ter, no mínimo, câmbio automático, direção hidráulica, vidros elétricos e comandos manuais de freio e de embreagem.

TÍTULO III

DA ACESSIBILIDADE

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Art. 54. São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei e de outras normas relativas à acessibilidade, sempre que houver interação com a matéria nela regulada:

I - a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;

II - a outorga ou a renovação de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;

III - a aprovação de financiamento de projeto com utilização de recursos públicos, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congêneres; e

IV - a concessão de aval da União para obtenção de empréstimo e de financiamento internacionais por entes públicos ou privados.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

§ 1º As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes.

§ 2º Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou permanentes e para o licenciamento ou a emissão de certificado de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade.

§ 3º O poder público, após certificar a acessibilidade de edificação ou de serviço, determinará a colocação, em espaços ou em locais de ampla visibilidade, do símbolo internacional de acesso, na forma prevista em legislação e em normas técnicas correlatas.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

Art. 58. O projeto e a construção de edificação de uso privado multifamiliar devem atender aos preceitos de acessibilidade, na forma regulamentar. (Regulamento)

§ 1º As construtoras e incorporadoras responsáveis pelo projeto e pela construção das edificações a que se refere o **caput** deste artigo devem assegurar percentual mínimo de suas unidades internamente acessíveis, na forma regulamentar.

§ 2º É vedada a cobrança de valores adicionais para a aquisição de unidades internamente acessíveis a que se refere o § 1º deste artigo.

Art. 59. Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução.

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, nº 10.257, de 10 de julho de 2001, e nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012:

I - os planos diretores municipais, os planos diretores de transporte e trânsito, os planos de mobilidade urbana e os planos de preservação de sítios históricos elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;

II - os códigos de obras, os códigos de postura, as leis de uso e ocupação do solo e as leis do sistema viário;

III - os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV - as atividades de fiscalização e a imposição de sanções; e

V - a legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico.

§ 1º A concessão e a renovação de alvará de funcionamento para qualquer atividade são condicionadas à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

§ 2º A emissão de carta de habite-se ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, é condicionada à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

Art. 61. A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I - eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e

II - planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos.

Art. 62. É assegurado à pessoa com deficiência, mediante solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível.

CAPÍTULO II

DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2º Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e **lan houses** devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3º Os telecentros e as **lan houses** de que trata o § 2º deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 65. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica.

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I - subtítuloção por meio de legenda oculta;

II - janela com intérprete da Libras;

III - audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por **softwares** leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Art. 69. O poder público deve assegurar a disponibilidade de informações corretas e claras sobre os diferentes produtos e serviços ofertados, por quaisquer meios de comunicação empregados, inclusive em ambiente virtual, contendo a especificação correta de quantidade, qualidade, características, composição e preço, bem como sobre os eventuais riscos à saúde e à segurança do consumidor com deficiência, em caso de sua utilização, aplicando-se, no que couber, os arts. 30 a 41 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 1º Os canais de comercialização virtual e os anúncios publicitários veiculados na imprensa escrita, na internet, no rádio, na televisão e nos demais veículos de comunicação abertos ou por assinatura devem disponibilizar, conforme a compatibilidade do meio, os recursos de acessibilidade de que trata o art. 67 desta Lei, a expensas do fornecedor do produto ou do serviço, sem prejuízo da observância do disposto nos arts. 36 a 38 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 2º Os fornecedores devem disponibilizar, mediante solicitação, exemplares de bulas, prospectos, textos ou qualquer outro tipo de material de divulgação em formato acessível.

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva previstos no art. 67 desta Lei.

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

CAPÍTULO III

DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei;

IV - garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

§ 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:

I - participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;

II - formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;

III - participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem.

TÍTULO IV

DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

§ 1º O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social.

§ 2º A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais.

Parágrafo único. Serão estimulados, em especial:

I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência;

II - a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico.

PARTE ESPECIAL
TÍTULO I
DO ACESSO À JUSTIÇA
CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 1º A fim de garantir a atuação da pessoa com deficiência em todo o processo judicial, o poder público deve capacitar os membros e os servidores que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nos órgãos de segurança pública e no sistema penitenciário quanto aos direitos da pessoa com deficiência.

§ 2º Devem ser assegurados à pessoa com deficiência submetida a medida restritiva de liberdade todos os direitos e garantias a que fazem jus os apenados sem deficiência, garantida a acessibilidade.

§ 3º A Defensoria Pública e o Ministério Público tomarão as medidas necessárias à garantia dos direitos previstos nesta Lei.

Art. 80. Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, participe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público.

Parágrafo único. A pessoa com deficiência tem garantido o acesso ao conteúdo de todos os atos processuais de seu interesse, inclusive no exercício da advocacia.

Art. 81. Os direitos da pessoa com deficiência serão garantidos por ocasião da aplicação de sanções penais.

Art. 82. (VETADO).

Art. 83. Os serviços notariais e de registro não podem negar ou criar óbices ou condições diferenciadas à prestação de seus serviços em razão de deficiência do solicitante, devendo reconhecer sua capacidade legal plena, garantida a acessibilidade.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no **caput** deste artigo constitui discriminação em razão de deficiência.

CAPÍTULO II
DO RECONHECIMENTO IGUAL PERANTE A LEI

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

§ 2º É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

§ 3º A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

§ 4º Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano.

Art. 85. A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

§ 1º A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2º A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3º No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência a pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado.

Art. 86. Para emissão de documentos oficiais, não será exigida a situação de curatela da pessoa com deficiência.

Art. 87. Em casos de relevância e urgência e a fim de proteger os interesses da pessoa com deficiência em situação de curatela, será lícito ao juiz, ouvido o Ministério Público, de ofício ou a requerimento do interessado, nomear, desde logo, curador provisório, o qual estará sujeito, no que couber, às disposições do Código de Processo Civil.

TÍTULO II

DOS CRIMES E DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1º Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no **caput** deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3º Na hipótese do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;

II - interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4º Na hipótese do § 2º deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime for cometido:

I - por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial; ou

II - por aquele que se apropriou em razão de ofício ou de profissão.

Art. 90. Abandonar pessoa com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigamento ou congêneres:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Na mesma pena incorre quem não prover as necessidades básicas de pessoa com deficiência quando obrigado por lei ou mandado.

Art. 91. Reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem:

Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime for cometido por tutor ou curador.

TÍTULO III

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

§ 1º O Cadastro-Inclusão será administrado pelo Poder Executivo federal e constituído por base de dados, instrumentos, procedimentos e sistemas eletrônicos.

§ 2º Os dados constituintes do Cadastro-Inclusão serão obtidos pela integração dos sistemas de informação e da base de dados de todas as políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência, bem como por informações coletadas, inclusive em censos nacionais e nas demais pesquisas realizadas no País, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

§ 3º Para coleta, transmissão e sistematização de dados, é facultada a celebração de convênios, acordos, termos de parceria ou contratos com instituições públicas e privadas, observados os requisitos e procedimentos previstos em legislação específica.

§ 4º Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei.

§ 5º Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades:

I - formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos;

II - realização de estudos e pesquisas.

§ 6º As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis.

Art. 93. Na realização de inspeções e de auditorias pelos órgãos de controle interno e externo, deve ser observado o cumprimento da legislação relativa à pessoa com deficiência e das normas de acessibilidade vigentes.

Art. 94. Terá direito a auxílio-inclusão, nos termos da lei, a pessoa com deficiência moderada ou grave que:

I - receba o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que passe a exercer atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS;

II - tenha recebido, nos últimos 5 (cinco) anos, o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS.

Art. 95. É vedado exigir o comparecimento de pessoa com deficiência perante os órgãos públicos quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido, hipótese na qual serão observados os seguintes procedimentos:

I - quando for de interesse do poder público, o agente promoverá o contato necessário com a pessoa com deficiência em sua residência;

II - quando for de interesse da pessoa com deficiência, ela apresentará solicitação de atendimento domiciliar ou fará representar-se por procurador constituído para essa finalidade.

Parágrafo único. É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido.

Art. 96. O § 6º-A do art. 135 da Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 135.

§ 6º-A. Os Tribunais Regionais Eleitorais deverão, a cada eleição, expedir instruções aos Juízes Eleitorais para orientá-los na escolha dos locais de votação, de maneira a garantir acessibilidade para o eleitor com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive em seu entorno e nos sistemas de transporte que lhe dão acesso.

.....” (NR)

Art. 97. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 428.

§ 6º Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

.....

§ 8º Para o aprendiz com deficiência com 18 (dezoito) anos ou mais, a validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na CTPS e matrícula e frequência em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.” (NR)

“Art. 433.

I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, salvo para o aprendiz com deficiência quando desprovido de recursos de acessibilidade, de tecnologias assistivas e de apoio necessário ao desempenho de suas atividades;

.....” (NR)

Art. 98. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º As medidas judiciais destinadas à proteção de interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis da pessoa com deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela União, pelos Estados, pelos Municípios, pelo Distrito Federal, por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, por autarquia, por empresa pública e por fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência.

.....” (NR)

“Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência;

III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados.

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço).

§ 2º A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados.

§ 3º Incorre nas mesmas penas quem impede ou dificulta o ingresso de pessoa com deficiência em planos privados de assistência à saúde, inclusive com cobrança de valores diferenciados.

§ 4º Se o crime for praticado em atendimento de urgência e emergência, a pena é agravada em 1/3 (um terço).” (NR)

Art. 99. O art. 20 da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 20.

XVIII - quando o trabalhador com deficiência, por prescrição, necessite adquirir órtese ou prótese para promoção de acessibilidade e de inclusão social.

.....” (NR)

Art. 100. A Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código de Defesa do Consumidor), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 6º.....

Parágrafo único. A informação de que trata o inciso III do **caput** deste artigo deve ser acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.” (NR)

“Art. 43.....

§ 6º Todas as informações de que trata o **caput** deste artigo devem ser disponibilizadas em formatos acessíveis, inclusive para a pessoa com deficiência, mediante solicitação do consumidor.” (NR)

Art. 101. A Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

I -o cônjuge, a companheira, o companheiro e o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....

III -o irmão não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....” (NR)

“Art. 77.

§ 2º.....

II -para o filho, a pessoa a ele equiparada ou o irmão, de ambos os sexos, pela emancipação ou ao completar 21 (vinte e um) anos de idade, salvo se for inválido ou tiver deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....

§ 4º (VETADO).

.....” (NR)

“Art. 93. (VETADO):

I - (VETADO);

II - (VETADO);

III - (VETADO);

IV - (VETADO);

V - (VETADO).

§ 1º A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social.

§ 2º Ao Ministério do Trabalho e Emprego incumbe estabelecer a sistemática de fiscalização, bem como gerar dados e estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por pessoas com deficiência e por beneficiários reabilitados da Previdência Social, fornecendo-os, quando solicitados, aos sindicatos, às entidades representativas dos empregados ou aos cidadãos interessados.

§ 3º Para a reserva de cargos será considerada somente a contratação direta de pessoa com deficiência, excluído o aprendiz com deficiência de que trata a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

§ 4º (VETADO).” (NR)

“Art. 110-A. No ato de requerimento de benefícios operacionalizados pelo INSS, não será exigida apresentação de termo de curatela de titular ou de beneficiário com deficiência, observados os procedimentos a serem estabelecidos em regulamento.”

Art. 102. O art. 2º da Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“Art. 2º.....

§ 3º Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.” (NR)

Art. 103. O art. 11 da Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IX:

“Art. 11.

IX -deixar de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade previstos na legislação.” (NR)

Art. 104. A Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º.....

§ 2º.....

V - produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

.....

§ 5º Nos processos de licitação, poderá ser estabelecida margem de preferência para:

I - produtos manufaturados e para serviços nacionais que atendam a normas técnicas brasileiras; e

II - bens e serviços produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

.....” (NR)

“Art. 66-A. As empresas enquadradas no inciso V do § 2º e no inciso II do § 5º do art. 3º desta Lei deverão cumprir, durante todo o período de execução do contrato, a reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social, bem como as regras de acessibilidade previstas na legislação.

Parágrafo único. Cabe à administração fiscalizar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade nos serviços e nos ambientes de trabalho.”

Art. 105. O art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 20.

§ 2º Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 9º Os rendimentos decorrentes de estágio supervisionado e de aprendizagem não serão computados para os fins de cálculo da renda familiar **per capita** a que se refere o § 3º deste artigo.

§ 11. Para concessão do benefício de que trata o **caput** deste artigo, poderão ser utilizados outros elementos probatórios da condição de miserabilidade do grupo familiar e da situação de vulnerabilidade, conforme regulamento.” (NR)

Art. 106. (VETADO).

Art. 107. A Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º É proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar, deficiência, reabilitação profissional, idade, entre outros, ressalvadas, nesse caso, as hipóteses de proteção à criança e ao adolescente previstas no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal.” (NR)

“Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º desta Lei e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça, cor ou deficiência, as infrações ao disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

.....” (NR)

“Art. 4º

I-a reintegração com ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente e acrescidas de juros legais;

.....” (NR)

Art. 108. O art. 35 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995, passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º:

“Art. 35.

§ 5º Sem prejuízo do disposto no inciso IX do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, a pessoa com deficiência, ou o contribuinte que tenha dependente nessa condição, tem preferência na restituição referida no inciso III do art. 4º e na alínea “c” do inciso II do art. 8º.” (NR)

Art. 109. A Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º.....

Parágrafo único. Para os efeitos deste Código, são consideradas vias terrestres as praias abertas à circulação pública, as vias internas pertencentes aos condomínios constituídos por unidades autônomas e as vias e áreas de estacionamento de estabelecimentos privados de uso coletivo.” (NR)

“Art. 86-A. As vagas de estacionamento regulamentado de que trata o inciso XVII do art. 181 desta Lei deverão ser sinalizadas com as respectivas placas indicativas de destinação e com placas informando os dados sobre a infração por estacionamento indevido.”

“Art. 147-A. Ao candidato com deficiência auditiva é assegurada acessibilidade de comunicação, mediante emprego de tecnologias assistivas ou de ajudas técnicas em todas as etapas do processo de habilitação.

§ 1º O material didático audiovisual utilizado em aulas teóricas dos cursos que precedem os exames previstos no art. 147 desta Lei deve ser acessível, por meio de subtítulo com legenda oculta associada à tradução simultânea em Libras.

§ 2º É assegurado também ao candidato com deficiência auditiva requerer, no ato de sua inscrição, os serviços de intérprete da Libras, para acompanhamento em aulas práticas e teóricas.”

“Art. 154. (VETADO).”

“Art. 181.”

XVII -.....”

Infração - grave;” (NR)

Art. 110. O inciso VI e o § 1º do art. 56 da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 56.”

VI - 2,7% (dois inteiros e sete décimos por cento) da arrecadação bruta dos concursos de prognósticos e loterias federais e similares cuja realização estiver sujeita a autorização federal, deduzindo-se esse valor do montante destinado aos prêmios;

.....”

§ 1º Do total de recursos financeiros resultantes do percentual de que trata o inciso VI do **caput**, 62,96% (sessenta e dois inteiros e noventa e seis centésimos por cento) serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e 37,04% (trinta e sete inteiros e quatro centésimos por cento) ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), devendo ser observado, em ambos os casos, o conjunto de normas aplicáveis à celebração de convênios pela União.

.....” (NR)

Art. 111. O art. 1º da Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei.” (NR)

Art. 112. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º.....”

I -acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

V - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal;

VI - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VIII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

X - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva." (NR)

“Art. 3º O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. O passeio público, elemento obrigatório de urbanização e parte da via pública, normalmente segregado e em nível diferente, destina-se somente à circulação de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano e de vegetação.” (NR)

“Art. 9º.....

Parágrafo único. Os semáforos para pedestres instalados em vias públicas de grande circulação, ou que deem acesso aos serviços de reabilitação, devem obrigatoriamente estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave para orientação do pedestre.” (NR)

“Art. 10-A. A instalação de qualquer mobiliário urbano em área de circulação comum para pedestre que ofereça risco de acidente à pessoa com deficiência deverá ser indicada mediante sinalização tátil de alerta no piso, de acordo com as normas técnicas pertinentes.”

“Art. 12-A. Os centros comerciais e os estabelecimentos congêneres devem fornecer carros e cadeiras de rodas, motorizados ou não, para o atendimento da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.”

Art. 113. A Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º

III -promover, por iniciativa própria e em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas de construção de moradias e melhoria das condições habitacionais, de saneamento básico, das calçadas, dos passeios públicos, do mobiliário urbano e dos demais espaços de uso público;

IV -instituir diretrizes para desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico, transporte e mobilidade urbana, que incluam regras de acessibilidade aos locais de uso público;” (NR)

“Art. 41.

§ 3º As cidades de que trata o **caput** deste artigo devem elaborar plano de rotas acessíveis, compatível com o plano diretor no qual está inserido, que disponha sobre os passeios públicos a serem implantados ou reformados pelo poder público, com vistas a garantir acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes, inclusive as que concentrem os focos geradores de maior circulação de pedestres, como os órgãos públicos e os locais de prestação de serviços públicos e privados de saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, correios e telégrafos, bancos, entre outros, sempre que possível de maneira integrada com os sistemas de transporte coletivo de passageiros.” (NR)

Art. 114. A Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesesseis) anos.

I - (Revogado);

II - (Revogado);

III - (Revogado).” (NR)

“Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial.” (NR)

“Art. 228.....

II - (Revogado);

III - (Revogado);

§ 1º.....

§ 2º A pessoa com deficiência poderá testemunhar em igualdade de condições com as demais pessoas, sendo-lhe assegurados todos os recursos de tecnologia assistiva.” (NR)

“Art. 1.518. Até a celebração do casamento podem os pais ou tutores revogar a autorização.” (NR)

“Art. 1.548.

I - (Revogado);” (NR)

“Art. 1.550.

§ 1º.....

§ 2º-A pessoa com deficiência mental ou intelectual em idade núbria poderá contrair matrimônio, expressando sua vontade diretamente ou por meio de seu responsável ou curador.” (NR)

“Art. 1.557.

III - a ignorância, anterior ao casamento, de defeito físico irremediável que não caracterize deficiência ou de moléstia grave e transmissível, por contágio ou por herança, capaz de pôr em risco a saúde do outro cônjuge ou de sua descendência;

IV - (Revogado).” (NR)

“Art. 1.767.

I - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

II - (Revogado);

III - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

IV - (Revogado);

.....” (NR)

“Art. 1.768. O processo que define os termos da curatela deve ser promovido:

.....

IV - pela própria pessoa.” (NR)

“Art. 1.769. O Ministério Público somente promoverá o processo que define os termos da curatela:

I - nos casos de deficiência mental ou intelectual;

III - se, existindo, forem menores ou incapazes as pessoas mencionadas no inciso II.” (NR)

“Art. 1.771. Antes de se pronunciar acerca dos termos da curatela, o juiz, que deverá ser assistido por equipe multidisciplinar, entrevistará pessoalmente o interditando.” (NR)

“Art. 1.772. O juiz determinará, segundo as potencialidades da pessoa, os limites da curatela, circunscritos às restrições constantes do art. 1.782, e indicará curador.

Parágrafo único. Para a escolha do curador, o juiz levará em conta a vontade e as preferências do interditando, a ausência de conflito de interesses e de influência indevida, a proporcionalidade e a adequação às circunstâncias da pessoa.” (NR)

“Art. 1.775-A. Na nomeação de curador para a pessoa com deficiência, o juiz poderá estabelecer curatela compartilhada a mais de uma pessoa.”

“Art. 1.777. As pessoas referidas no inciso I do art. 1.767 receberão todo o apoio necessário para ter preservado o direito à convivência familiar e comunitária, sendo evitado o seu recolhimento em estabelecimento que os afaste desse convívio.” (NR)

Art. 115. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com a seguinte redação:

“TÍTULO IV

Da Tutela, da Curatela e da Tomada de Decisão Apoiada”

Art. 116. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar acrescido do seguinte Capítulo III:

“CAPÍTULO III

Da Tomada de Decisão Apoiada

Art. 1.783-A. A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade.

§ 1º Para formular pedido de tomada de decisão apoiada, a pessoa com deficiência e os apoiadores devem apresentar termo em que constem os limites do apoio a ser oferecido e os compromissos dos apoiadores, inclusive o prazo de vigência do acordo e o respeito à vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar.

§ 2º O pedido de tomada de decisão apoiada será requerido pela pessoa a ser apoiada, com indicação expressa das pessoas aptas a prestarem o apoio previsto no **caput** deste artigo.

§ 3º Antes de se pronunciar sobre o pedido de tomada de decisão apoiada, o juiz, assistido por equipe multidisciplinar, após oitiva do Ministério Público, ouvirá pessoalmente o requerente e as pessoas que lhe prestarão apoio.

§ 4º A decisão tomada por pessoa apoiada terá validade e efeitos sobre terceiros, sem restrições, desde que esteja inserida nos limites do apoio acordado.

§ 5º Terceiro com quem a pessoa apoiada mantenha relação negocial pode solicitar que os apoiadores contra-assinem o contrato ou acordo, especificando, por escrito, sua função em relação ao apoiado.

§ 6º Em caso de negócio jurídico que possa trazer risco ou prejuízo relevante, havendo divergência de opiniões entre a pessoa apoiada e um dos apoiadores, deverá o juiz, ouvido o Ministério Público, decidir sobre a questão.

§ 7º Se o apoiador agir com negligência, exercer pressão indevida ou não adimplir as obrigações assumidas, poderá a pessoa apoiada ou qualquer pessoa apresentar denúncia ao Ministério Público ou ao juiz.

§ 8º Se procedente a denúncia, o juiz destituirá o apoiador e nomeará, ouvida a pessoa apoiada e se for de seu interesse, outra pessoa para prestação de apoio.

§ 9º A pessoa apoiada pode, a qualquer tempo, solicitar o término de acordo firmado em processo de tomada de decisão apoiada.

§ 10. O apoiador pode solicitar ao juiz a exclusão de sua participação do processo de tomada de decisão apoiada, sendo seu desligamento condicionado à manifestação do juiz sobre a matéria.

§ 11. Aplicam-se à tomada de decisão apoiada, no que couber, as disposições referentes à prestação de contas na curatela.”

Art. 117. O art. 1º da Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei.

§ 2º O disposto no **caput** deste artigo aplica-se a todas as modalidades e jurisdições do serviço de transporte coletivo de passageiros, inclusive em esfera internacional com origem no território brasileiro.” (NR)

Art. 118. O inciso IV do art. 46 da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea “k”:

“Art. 46.....

IV -

k) de acessibilidade a todas as pessoas.

.....” (NR)

Art. 119. A Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 12-B:

“Art. 12-B. Na outorga de exploração de serviço de táxi, reservar-se-ão 10% (dez por cento) das vagas para condutores com deficiência.

§ 1º Para concorrer às vagas reservadas na forma do **caput** deste artigo, o condutor com deficiência deverá observar os seguintes requisitos quanto ao veículo utilizado:

I - ser de sua propriedade e por ele conduzido; e

II - estar adaptado às suas necessidades, nos termos da legislação vigente.

§ 2º No caso de não preenchimento das vagas na forma estabelecida no **caput** deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas para os demais concorrentes.”

Art. 120. Cabe aos órgãos competentes, em cada esfera de governo, a elaboração de relatórios circunstanciados sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos por força das Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, bem como o seu encaminhamento ao Ministério Público e aos órgãos de regulação para adoção das providências cabíveis.

Parágrafo único. Os relatórios a que se refere o **caput** deste artigo deverão ser apresentados no prazo de 1 (um) ano a contar da entrada em vigor desta Lei.

Art. 121. Os direitos, os prazos e as obrigações previstos nesta Lei não excluem os já estabelecidos em outras legislações, inclusive em pactos, tratados, convenções e declarações internacionais aprovados e promulgados pelo Congresso Nacional, e devem ser aplicados em conformidade com as demais normas internas e acordos internacionais vinculantes sobre a matéria.

Parágrafo único. Prevalecerá a norma mais benéfica à pessoa com deficiência.

Art. 122. Regulamento disporá sobre a adequação do disposto nesta Lei ao tratamento diferenciado, simplificado e favorecido a ser dispensado às microempresas e às empresas de pequeno porte, previsto no § 3º do art. 1 da Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006.

Art. 123. Revogam-se os seguintes dispositivos. (Vigência)

I – o inciso II do § 2º do art. 1º da Lei nº 9.008, de 21 de março de 1995;

II – os incisos I, II e III do art. 3º da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

III – os incisos II e III do art. 228 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

IV – o inciso I do art. 1.548 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

V – o inciso IV do art. 1.557 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

VI – os incisos II e IV do art. 1.767 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

VII – os arts. 1.776 e 1.780 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil).

Art. 124. O § 1º do art. 2º desta Lei deverá entrar em vigor em até 2 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Lei.

Art. 125. Devem ser observados os prazos a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos:

I -incisos I e II do § 2º do art. 28, 48 (quarenta e oito) meses;

II -§ 6º do art. 44, 48 (quarenta e oito) meses;

III -art. 45, 24 (vinte e quatro) meses;

IV -art. 49, 48 (quarenta e oito) meses.

Art. 126. Prorroga-se até 31 de dezembro de 2021 a vigência da Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995.

Art. 127. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEF
Marivaldo de Castro Pereira
Joaquim Vieira Ferreira Levy
Renato Janine Ribeiro
Armando Monteiro
Nelson Barbosa

Gilberto Kassab
Luis Inácio Lucena Adams
Gilberto José Spier Vargas
Guilherme Afif Domingos

ANEXO C



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.370, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2016.

Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 98.

§ 3º As disposições constantes do § 2º são extensivas ao servidor que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência.

.....” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 12 de dezembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

MICHEL TEMER

Alexandre de Moraes

ANEXO D



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.438, DE 26 DE ABRIL DE 2017.

Vigência

Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 14 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º:

“Art. 14.

§ 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor após decorridos cento e oitenta dias de sua publicação oficial.

Brasília, 26 de abril de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

Osmar Serraglio