

REVISTA APAE CIÊNCIA

v. 22, n.º. 2 - jul/dez- 2024



Faculdade
Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa



APAE BRASIL
Federação Nacional das Apaes

Revista Apae Ciência

Faculdade Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa

Revista Apae Ciência

v.22, n^o. 2 - jul/dez - 2024

copyright © 2024 por Apae Brasil

Editoração e Revisão
Faculdade Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa

Diagramação e Capa
Faculdade Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa

Apoio:



CONSELHO EDITORIAL

Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho - Associação Objetivo de Ensino Superior / Dr. Jorge Amaro de Souza Borges - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades do Rio Grande do Sul / Dra. Denise Gisele Silva Costa – Instituto de Ensino e Pesquisa Uniapae de São Paulo / Ms. Julliana Morgado Rocha – Instituto de Diagnóstico, Pesquisa e Ensino da Apae de Belém / Dra. Rosana Glat - Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Dra. Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher-Malus-chke - Universidade de Brasília

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra. Adriane Melo de Castro Menezes - Instituto Insikiran / Universidade Federal de Roraima / Dra. Albertina Mitjáns Martínez - Universidade de Brasília / Dra. Andreia Cabral Colares Pereira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense / Dra. Annie Gomes Redig - Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Dra. Danielle Sousa Silva - Instituto de Educação Superior de Brasília / Dra. Erika Maria Parlato-Oliveira – Université Paris Diderot, Paris 7, França. / Dr. Everton Luís Pereira – Universidade de Brasília / Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes - Universidade Federal do Pará / Dra. Iasmin Zanchi Boueri - Universidade Federal do Paraná / Dr. João Monteiro de Pina-Neto – Universidade de São Paulo / Dr. Jonas Carvalho e Silva – Pesquisador associado da Technische Universität TU Dortmund, Alemanha / Dra. Kátia Rosa Azevedo - Universidade de Brasília / Ma. Laiana Soeiro Ferreira – Universidade Federal do Pará / Dra. Maria Amélia Almeida – Universidade Federal de São Carlos / Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba - Universidade Federal de São Carlos / Dr. Rui Fernando Pilotto - Universidade Federal do Paraná / Dra. Sabrina Fernandes de Castro - Universidade Federal de Santa Maria / Dra. Simone Souza da Costa Silva - Universidade Federal do Pará / Dr. Vítor Franco – Universidade de Évora, Portugal. / Dr. Wederson Rufino dos Santos – Faculdade de Ciências da Saúde de Unai.

EDITORES CIENTÍFICOS

Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho - Associação Objetivo de Ensino Superior. / Dr. Jorge Amaro de Souza Borges - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades do Rio Grande do Sul / Dr. Eri-valdo Fernandes Neto - Faculdade Apae Brasil Dr. Eduardo Barbosa

EDITOR GERAL

Dr. Jorge Amaro de Souza Borges

ASSISTENTE EDITORIAL

Ananji Peixoto

EQUIPE DE APOIO

Graziela de Castro Oliveira Gualberto
José Marcos Cardoso do Carmo

FICHA CATALOGRÁFICA

Even3 Publicações

REVISÃO

Revisamos

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Luiz Paulo dos Santos Souza

SUMÁRIO

Editorial	7
Resignificando práticas pedagógicas para uma escola inclusiva	9
Práticas pedagógicas inclusivas na educação física: planejamento e desenvolvimento de intervenções numa APAE	17
Currículo funcional natural e ABA na APAE do médio vale do Itajaí: Um guia de inclusão para a vida	28
Desafios e perspectivas da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: Um estudo sobre as experiências profissionais	33
Direito à saúde para as pessoas com autismo: Uma análise á luz do sistema público de saúde brasileiro, legislações e políticas públicas	43
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) a indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) sob a perspectiva de responsáveis legais: Uma análise qualitativa da inclusão educacional	53
A (O) estudante com Transtorno do Espectro do Autista no ensino superior: Ingresso e Permanência	62
Origami e Tangram na aprendizagem de geometria numa perspectiva inclusiva transdisciplinar: uma experiência na APAE Belém	70
Desenvolvimento motor e inclusão: Benefícios do treinamento físico para crianças com autismo.....	80
A cultura corporal na educação física escolar e os benefícios para estudantes na escola de educação básica, na modalidade educação especial - APAE.....	92
Proposta pedagógica (re)habilitadora para o diso com deficiência intelectual na APAE: Análise crítica e coletiva	109
A dimensão educativa no trabalho do(a) assistente social no atendimento da pessoa com autismo e da sua família	123
Pessoa com deficiência, família e o trabalho profissional do(a) assistente social	132

Dr. Jorge Amaro de Souza Borges

É com imensa satisfação que apresentamos a segunda edição de 2024 da Revista *Apae Ciência*, uma publicação que se consolida cada vez mais como espaço de reflexão, debate e disseminação de conhecimentos no campo da educação especial e inclusiva. Nesta edição, reunimos uma pluralidade de vozes e perspectivas que, em conjunto, reforçam o compromisso do movimento apaeano com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Os artigos aqui publicados não apenas discutem desafios e práticas, mas também apontam caminhos para a transformação do sistema educacional e social, sempre com foco na valorização da diversidade e no respeito às singularidades de cada indivíduo em uma perspectiva transversal, interdisciplinar e interinstitucional.

A educação inclusiva é um tema importante nesta edição, sendo abordada sob múltiplos ângulos, evidenciando a complexidade e a urgência de se repensar as estruturas pedagógicas, curriculares e sociais que ainda perpetuam barreiras à plena participação de pessoas com deficiência.

Ressalta-se, ainda, que o perfil dos autores é bastante variado, trazendo perspectivas do mundo acadêmico e muitas delas relacionadas com o movimento apaeano e a prática docente. Dessa forma, a revista se reafirma cada vez mais como um espaço que busca essa conexão entre a teoria e a prática nos diferentes espaços educacionais, de saúde, de assistência e de trabalho, promovendo um olhar multifacetado dos processos inclusivos na sociedade e na vida. Esperamos que os artigos aqui apresentados possam contribuir para reflexões profundas e a formulação de novas práticas que garantam a todas as pessoas com deficiência uma educação e uma vida digna, acessível e inclusiva.

Em “Ressignificando práticas pedagógicas para uma escola inclusiva”, Rosana Glat nos convida a refletir sobre os desafios de harmonizar uma proposta pedagógica que valoriza a diversidade em um sistema educacional historicamente pautado pela seletividade e homogeneização. A autora destaca a heterogeneidade do público-alvo da Educação Especial, que engloba desde estudantes com deficiências sensoriais, intelectuais e físicas até aqueles com transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Glat argumenta que a inclusão não se resume à adoção de métodos específicos, mas exige uma transformação profunda na cultura escolar, na atitude dos educadores e na flexibilização curricular. Essa resignificação, segundo a autora, beneficia não apenas os estudantes com deficiências, mas todos os alunos, promovendo uma educação verdadeiramente para todos.

Essa reflexão dialoga diretamente com outros trabalhos presentes nesta edição, como o de Leandro Wszolek, que explora as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física, destacando o papel da cultura corporal no desenvolvimento motor e cognitivo de estudantes da Educação Especial. Da mesma forma, Patricia dos Santos Osika apresenta um guia de inclusão baseado no Currículo Funcional Natural e na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), reforçando a importância de estratégias que promovam a autonomia e a participação social de pessoas com deficiência intelectual.

A discussão sobre a inclusão no mercado de trabalho, trazida por Gabriela Ishikawa Boniholi, amplia o debate para além do ambiente escolar, destacando os desafios e as perspectivas enfrentadas por pessoas com deficiência na busca por equidade e reconhecimento profissional. Já Geovanna Gonçalves Peniche analisa o direito à saúde para pessoas com autismo, chamando

a atenção para as lacunas no sistema público de saúde e a necessidade de políticas públicas mais efetivas.

No campo do atendimento educacional especializado, Stephanie Cristine Alves oferece uma análise qualitativa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sob a perspectiva de responsáveis legais de indivíduos com TEA, destacando a importância do apoio familiar e da formação continuada dos profissionais. Essa temática é complementada por Nicole Ming Kee Tin, que aborda os desafios de ingresso e permanência de estudantes com TEA no ensino superior, propondo estratégias para garantir inclusão e sucesso acadêmico.

A experiência transdisciplinar relatada por Katia Carneiro, com o uso de origami e tangram no ensino de geometria, exemplifica como práticas pedagógicas inovadoras podem ser adaptadas para promover a aprendizagem inclusiva. Da mesma forma, Leandro Ricardo da Gama discute os benefícios do treinamento físico para crianças com autismo, reforçando a importância de intervenções precoces e personalizadas.

Benedita Lurdes da Silva, em “Cultura Corporal na Educação Física Escolar e os Benefícios para Estudantes na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial – APAE”, reforça a importância da cultura corporal na Educação Física Escolar, destacando os benefícios dessa prática para o desenvolvimento integral de estudantes da Educação Especial.

Ao tratar sobre uma Proposta Pedagógica (Re)habilitadora para o Idoso com Deficiência Intelectual, Lisiane Capanema Silva e Bonatelli apresentam uma análise crítica e coletiva de uma proposta pedagógica voltada para idosos com deficiência intelectual na APAE. O estudo discute estratégias para promover a autonomia e a qualidade de vida dessa população, destacando a importância de intervenções multidisciplinares.

Por fim, os trabalhos de Adriana Giaqueto Jacinto e Marisa Garcia Lucas evidenciam o papel do(a) assistente social no atendimento à pessoa com autismo e à sua família, enfatizando a dimensão educativa desse trabalho e a necessidade de uma abordagem holística que promova o bem-estar e a inclusão social.

Esta edição da Revista Apae Ciência reforça, portanto, a importância de uma abordagem multidisciplinar e colaborativa para a construção de uma sociedade inclusiva. Os artigos aqui publicados não apenas evidenciam os desafios enfrentados, mas também apontam caminhos concretos para a superação dessas barreiras, sempre com foco na valorização da diversidade e no respeito às singularidades de cada indivíduo.

Agradecemos a todos os autores, revisores e colaboradores que tornaram possível esta publicação. Que os leitores encontrem nesta edição inspiração e ferramentas para continuar avançando na luta por uma educação e uma sociedade verdadeiramente inclusivas.

Boa leitura!

RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

REDEFINING PEDAGOGICAL PRACTICES FOR AN INCLUSIVE SCHOOL

Rosana Glat¹

RESUMO

Este artigo discute os desafios da inclusão de estudantes com deficiências no ensino comum, destacando a importância da ressignificação das práticas pedagógicas para atender à diversidade do alunado. O texto apresenta uma reflexão sobre as demandas trazidas aos sistemas educacionais frente às políticas de inclusão, debatendo estratégias de acessibilidade pedagógica-curricular para favorecer a aprendizagem deste público. A ampla legislação que respalda a política de educação inclusiva trouxe inúmeros desafios para as redes de ensino e a estruturação organizacional e didática curricular das escolas. Trata-se de transformar o cenário educacional tradicional em nova cultura escolar, a qual não diz respeito apenas a acolher os estudantes com necessidades educacionais específicas, mas a desenvolver estratégias pedagógicas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Para proporcionar condições de aprendizagem, o projeto político-pedagógico escolar deve possuir como base a flexibilização curricular, que envolve estratégias alternativas de ensino e avaliação, dependendo do aluno e do contexto escolar. Como desdobramento dessa perspectiva, trabalha-se com o conceito de diferenciação do ensino, que consiste no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir das especificidades de cada aluno. O Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) são exemplos de estratégias voltadas para essa finalidade. A efetivação de uma educação inclusiva exige um processo contínuo de transformação pedagógica e estrutural, garantindo que os alunos com deficiência não apenas estejam inseridos na escola, mas incluídos no contexto de aprendizagem, com suporte adequado e participação ativa de toda a equipe educacional.

Palavras-chave: Análise do comportamento. Educação Inclusiva. Psicologia. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This article discusses the challenges of including students with disabilities in regular education, highlighting the importance of redefining pedagogical practices to meet the needs of diverse students. The text reflects on the demands placed on educational systems by inclusion policies, discussing strategies for pedagogical and curricular accessibility to promote learning for this group. The broad legislation supporting inclusive education policies has brought numerous challenges to educational networks and the organizational and didactic structuring of schools' curricula. The aim is to transform the traditional educational scenario into a new school culture, which involves welcoming students with specific educational needs and developing pedagogical strategies to promote the teaching-learning process for all students. To provide lear-

¹ Faculdade APAE-Brasil Dr. Eduardo Barbosa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Doutorado em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas, Brasil(1988). Assessoria científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: rosanaglat@gmail.com.

ning conditions, the school's political-pedagogical project must be based on curricular flexibility, which involves alternative teaching and assessment strategies, depending on the student and the school context. As an extension of this perspective, we work with the concept of teaching differentiation, which consists of planning and developing pedagogical practices based on the specificities of each student. The Individualized Educational Plan (IEP) and Universal Design Learning (UDL) are examples of strategies focused on this purpose. Implementing inclusive education requires a continuous process of pedagogical and structural transformation, ensuring that students with disabilities are included in school and the learning process, with adequate support and active participation of the entire educational team.

Keywords: Inclusive Education. Students with disabilities. Curricular flexibility. Education for diversity.

INTRODUÇÃO

A disseminação das políticas de educação inclusiva trouxe no seu bojo inúmeros desafios para as redes de ensino e a estruturação organizacional e didática curricular das escolas. Trata-se, justamente, de harmonizar uma proposta pedagógica, que tem como princípio básico o acolhimento e a valorização da diversidade em um sistema educacional fundado na seletividade, na homogeneização e na meritocracia. Essa aparente contradição é, sobretudo, marcante quando pensamos na inclusão no ensino comum de estudantes com deficiências e outras necessidades educacionais específicas. Nessa direção, o presente artigo tem como proposta refletir sobre essa questão e discutir alguns aspectos pedagógicos para lidar com esse desafio.

O primeiro ponto a ser ressaltado é que quando nos referimos aos estudantes do, assim chamado, público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008a), estamos nos reportando a um conjunto heterogêneo de indivíduos em termos de características de desenvolvimento e demandas específicas para aprendizagem. Estão incluídos nesse grande grupo alunos com deficiências sensoriais (auditiva – surdez, visual – cegueira e baixa visão), deficiência intelectual, deficiências físicas e múltiplas, surdo-cegueira, transtorno do espectro autista (TEA), transtornos de aprendizagem (dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, entre outros), bem como os que apresentam altas habilidades/superdotação.

Em cada um desses grupos, há uma enorme variedade de especificidades da forma como a condição se manifesta, do grau de comprometimento e do tipo de apoios que eles necessitarão para seu processo ensino-aprendizagem. É nesse aspecto que se dá a importância do suporte educacional especializado, nas suas diversas modalidades, tanto no atendimento (complementar ou suplementar) direto a esses alunos, quanto na orientação e parceria com o professor regente que o receberá na sua classe.

Nesse sentido, no contexto do ensino comum, o que se precisa não é tanto de métodos e técnicas pedagógicas específicas para lidar com esses alunos, mas de uma ressignificação na perspectiva pedagógica e curricular da escola que se propõe ser inclusiva (Glat, 2018). Isso deve ocorrer nos objetivos do processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, na atitude do professor em relação ao seu papel frente à diversidade do alunado que agora frequenta a sua classe.

A Educação Inclusiva significa uma nova cultura escolar, o que não diz respeito apenas a acolher os estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa nova perspectiva escolar vai mais além. Seguindo o conceito de uma “Educação para Todos”, estratégias pedagógicas desenhadas para um determinado aluno identificado como tendo uma deficiência ou outra necessidade educacional específica poderá facilitar o processo de ensino-aprendizagem de vários outros alunos, “ditos normais”, que também possuam dificuldades.

Não se trata de negar as especificidades de crianças e jovens com deficiências, sobretudo aquelas cujas fragilidades se centram na área do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, como os que apresentam deficiência intelectual, deficiências múltiplas e TEA, que trazem uma complexidade para escolarização, sobretudo no contexto do ensino comum. Porém, independentemente do tipo e grau da condição orgânica do aluno, eles não podem prescindir de um trabalho pedagógico flexível e diversificado, seja numa classe inclusiva, seja no contexto de um atendimento educacional especializado.

EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE

A Educação Inclusiva é a política educacional vigente no nosso país há quase duas décadas e a sua diretriz básica é que todas as crianças, jovens e adultos, sem distinção, tenham o direito de frequentar a escola comum ², inclusive os que apresentam uma deficiência ou outra necessidade educacional específica, o que é respaldado por uma ampla legislação (Brasil 2008b, 2011, 2015, entre outros).

No entanto, não basta garantir a matrícula e o acesso; é responsabilidade das instituições de ensino, nos diferentes níveis, oferecer a esses estudantes condições adequadas de participação nas atividades e aprendizagem dos conteúdos curriculares. Para tal, faz-se mister rever as práticas utilizadas, adequando a metodologia de ensino às demandas da diversidade do corpo discente. Em outras palavras, não é o aluno que deve se adequar ao ensino, mas o ensino que precisa ser acessível a todos os alunos. Esse é o pressuposto pedagógico básico de uma educação inclusiva.

Trata-se, certamente, de uma proposta de complexa implementação, devido a problemas estruturais na grande maioria das escolas, tais como turmas superlotadas, falta de espaço e de acessibilidade física e recursos materiais e humanos, más condições de trabalho docente (que não lhes garante em sua carga horária tempo para capacitação e planejamento), entre outros fatores. Porém, talvez mais significativo seja o fato de que o nosso sistema educacional ainda é, como já mencionado, de natureza meritocrática e excludente, na medida em que se pauta em uma visão estática de homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, ainda é muito difundida, inclusive nos nossos cursos de licenciatura, a visão de que há um modelo de desenvolvimento “normal” e “saúdável” para todos os sujeitos. Assim, aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência e/ou que não conseguem acompanhar o ritmo e o padrão esperado são considerados anormais (isso é, fora da norma), eufemisticamente denominados de “alunos especiais” e até bem pouco tempo eram alijados do sistema comum de ensino, sendo considerados responsabilidade exclusiva da Educação Especial.

Historicamente, então, formou-se dois sistemas educacionais paralelos e duas categorias de professores distintas: aqueles que atuavam na escola regular com os alunos com desenvolvimento normal, ou seja, dentro da norma, para os quais sua formação foi dirigida, e os professores da educação especial que atuavam com os alunos com deficiências e outros distúrbios do desenvolvimento, em classes e escolas especializadas (Glat; Nogueira, 2002). No entanto, com o advento das políticas de educação inclusiva, esse modelo dicotômico foi, por vezes abruptamente, descontinuado. Atualmente, todo professor receberá na sua classe, mais cedo ou mais tarde, alunos ditos especiais e deverá estar apto para trabalhar com a heterogeneidade do seu corpo discente, cabendo aos programas de formação de professores (inicial e continuada) atualizar a sua estrutura curricular para dar conta dessa demanda.

Isso é necessário, pois uma proposta educacional inclusiva só será concretizada se o

² Embora o presente texto tenha como foco a Educação Básica, os mesmos desafios e estratégias se aplicam, com as devidas especificidades, ao Ensino Superior.

currículo e as práticas pedagógicas levem em consideração a diversidade e as especificidades dos alunos que hoje frequentam o ensino comum, sobretudo dos que apresentam singularidades de desenvolvimento que afetam diretamente o seu processo de aprendizagem, como é o caso de alunos com deficiências ou outras condições atípicas. Essa perspectiva representa uma ruptura com a concepção tradicional de ensino ou cultura escolar, ainda predominante.

Para efetivar uma educação inclusiva, de fato, é necessário transformar a estrutura e o funcionamento do sistema educacional. No âmbito de cada instituição, isso implica revisar o projeto político-pedagógico; atualizar recursos didáticos, metodologias, estratégias de ensino e práticas avaliativas; enfim, ressignificar o modo como se desenvolve o currículo no cotidiano escolar. Nessa dimensão, os gestores, professores e demais integrantes da equipe escolar (inclusive inspetores, porteiros, merendeiras, todos que interagem diretamente com os alunos) necessitam estar capacitados para lidar com esse novo contingente de estudantes, que até algum tempo atrás frequentava exclusivamente classes e escolas especializadas e, com raríssimas exceções, não ingressava na universidade.

O processo de ensino-aprendizagem de alunos com peculiaridades ou dificuldades no desenvolvimento, sobretudo no aspecto cognitivo – seja no contexto do ensino comum, seja em ambiente especializado – demanda uma intervenção pedagógica flexível que leve em conta a diversidade na forma e no ritmo de apropriação dos conteúdos acadêmicos. O paradigma da Educação Inclusiva tem como o seu principal corolário o acolhimento da diversidade.

Nesse sentido, abrir a escola para todos os alunos, mas manter práticas de ensino e avaliação homogêneas e padronizadas, como ainda é o caso na maioria das instituições educacionais, é como “um jogo de cartas marcadas para perder”. Ademais, há mais de duas décadas de pesquisas que mostram que muitos alunos com deficiências, apesar de incluídos em turmas comuns, continuam sem desenvolver aprendizados significativos, compatíveis com o nível de escolarização em que estão inseridos (Pletsch; Glat, 2012).

Para proporcionar a todos os estudantes condições de aprendizagem, o projeto político pedagógico de uma escola tem que ter como base a flexibilização curricular. Entende-se aqui currículo no seu sentido amplo, como a organização de uma trajetória de escolarização, que envolve conteúdos a serem estudados, atividades a serem realizadas, competências a serem alcançadas, bem como as práticas avaliativas (Estef; Glat, 2024). Em outras palavras, o requisito básico para um currículo inclusivo, que permita o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes, é a flexibilidade. Na mesma direção, o requisito básico para ser um professor inclusivo é ter flexibilidade na maneira de ensinar e na atitude em relação à aprendizagem dos seus alunos, o que ainda não é uma competência trabalhada na maioria dos cursos de licenciatura (Cruz; Glat 2014).

Em termos gerais, a flexibilização curricular se refere a uma transformação ou ressignificação do processo ensino aprendizagem tradicional, para torná-lo acessível e atender às demandas específicas de alunos que não conseguem acompanhar o ritmo do grupo, como é o caso, geralmente, de alunos com deficiências, ou então, que estão muito além do ritmo do grupo, como os alunos com altas habilidades.

A flexibilização curricular envolve diferentes procedimentos e estratégias, dependendo do aluno e do contexto escolar, entre elas: priorizar ou reforçar conteúdos mais importantes e/ou eliminar conteúdos secundários; desenvolver atividades alternativas e/ou complementares ou suplementares; modificar a forma de ensinar determinados componentes curriculares e criar ou utilizar recursos e materiais didáticos que facilitem o acesso à aprendizagem. Todas essas ações devem ser preferencialmente elaboradas e executadas pelo professor regente, com suporte da equipe pedagógica e/ou da Educação Especial.

Usando uma expressão popular, “não há outra receita para esse bolo”. Sem um currículo aberto e flexível, que permita e promova práticas pedagógicas diversificadas, não é possível im-

plementar uma Educação Inclusiva. Além disso, não é possível ensinar conteúdos acadêmicos a alunos com deficiências ou outras condições que afetem a aprendizagem, independentemente do espaço de escolarização.

Desenvolver propostas pedagógicas que levem em conta a diversidade - seja no âmbito do ensino comum, seja no contexto do atendimento educacional especializado - é, sem dúvida, um processo complexo. Isso ocorre, pois não há um único método, nem uma única forma de atender às necessidades educacionais específicas de todos os alunos, mesmo daqueles que apresentam a mesma condição. Assim, como um desdobramento da perspectiva de flexibilização curricular, temos trabalhado com o conceito de diferenciação do ensino, que consiste no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas customizadas, a partir das especificidades de cada aluno (Glat; Pletsch, 2013).

Uma das estratégias de diferenciação de ensino, hoje bem difundida, que tem se mostrado bastante profícua, quando elaborada e implementada adequadamente, é o Plano Educacional Individualizado (PEI), que consiste em um planejamento pedagógico feito especificamente para o aluno. Na elaboração de um PEI se considera o aluno a partir do seu patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, ou seja, as suas áreas “fracas” e “fortes”, a sua idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e, a partir daí, são traçados objetivos educacionais em curto, médio e longo prazos (Glat; Vianna; Redig, 2012; Pletsch; Glat, 2013; Mascaro, 2018; Mascaro; Redig, 2024).

Um aspecto importante do PEI é que estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica individualizada, porém de forma contextualizada, porque as metas são traçadas de acordo com os objetivos gerais elaborados para a turma. Esse não é um currículo individualizado, mas um planejamento individualizado, a partir do currículo da classe.

O PEI fornece uma base para os professores planejarem ações que possibilitem aos alunos com necessidades educacionais específicas participarem de atividades e desenvolverem aprendizagens escolares, diferenciadas e acessíveis, mas que não se desviam totalmente do que foi programado para o ano de escolaridade em que estiverem matriculados (Glat et al., 2012). O ideal é que esse tipo de planejamento seja elaborado em conjunto pelo professor regente e a equipe pedagógica e/ou o professor de apoio da Educação Especial.

Um outro aspecto importante do PEI é que tanto as metas quanto as estratégias de ensino e avaliação previstas são periodicamente revisadas em função do desempenho do aluno. Dito de outro modo, a avaliação de desempenho é utilizada para fornecer elementos para a constituição ou revisão do PEI, de acordo com o desenvolvimento acadêmico do estudante e não como frequentemente ocorre, como um instrumento para detectar os seus erros, dificuldades ou deficiências. Por isso, faz-se mister um PEI bem implementado - que não seja apenas um documento formal, elaborado apenas para cumprir uma exigência burocrática do sistema -, exige acompanhamento contínuo.

No que tange à inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, precisa ser bem especificado no PEI como será sua participação nas atividades da turma: por exemplo, terá um mediador ou um outro professor de suporte na classe? Frequentará a sala de recursos? Ficará o período todo na classe ou será uma inclusão progressiva?

Além disso, é necessário ser bem definido como será a avaliação do progresso do aluno frente aos objetivos pedagógicos traçados para ele, bem como a sua participação nas avaliações gerais da turma.

É muito importante ficar definido no PEI como será o processo de avaliação do aluno. Serão feitos os mesmos testes que o resto da turma ou será realizada uma avaliação diferenciada? A avaliação diferenciada é um dos pilares da flexibilização curricular e pode ser realizada por diferentes procedimentos, tais como pela adaptação ou elaboração de provas ou demais instrumentos avaliativos alternativos; pela ampliação do tempo e/ou utilização de outro espaço

para realização dos testes e provas ou mesmo, dependendo do caso, pela presença de um agente de suporte para acompanhar o aluno durante a prova (Glat; Estef, 2021; Estef, Glat, 2024; Estef; Redig, 2024).

De fato, elaborar e implementar um Plano Educacional Individualizado é um processo complexo, que depende, inclusive, de apoio institucional para que haja parceria efetiva entre o professor regente e o professor de suporte da Educação. Entretanto, a experiência tem mostrado que colocar alunos com deficiências, sobretudo os que apresentam dificuldades significativas de aprendizagem, no contexto de uma turma comum, ou mesmo em uma classe especial, sem uma proposta pedagógica individualizada inevitavelmente, terá como consequência um fraco desempenho acadêmico e pouco avanço no seu percurso de escolarização.

Isso é fundamental, principalmente para os alunos mais comprometidos, como os que apresentam múltiplas deficiências. Esses sujeitos além do atendimento educacional especializado, disponibilizado na maioria das redes, demandam recursos alternativos para o desenvolvimento da linguagem, organização postural e espacial, bem como suporte para atividades de vida diária. Justamente por isso é preciso ter um planejamento didático, caso contrário, a escola será para eles apenas um local para passar algumas horas por dia.

Conforme mencionado no início do texto, propostas pedagógicas flexibilizadas atenderão não apenas aos alunos com deficiência ou outras condições atípicas, como enriquecerão o processo educacional, de modo geral, na medida em que favorecerão a aprendizagem de todos. Esse é o princípio básico de outra estratégia de flexibilização pedagógica denominada Desenho Universal de Aprendizagem – DUA³.

O Desenho Universal de Aprendizagem é um modelo de planejamento curricular, cujas propostas pedagógicas são construídas de forma a atender a diversidade do alunado, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais acessível a todos os estudantes a partir de múltiplas e diferentes estratégias (Pletsch; Souza; Rabello; Moreira; Assis; 2021; Zerbato, 2021). Assim, por exemplo, um recurso pensado para um aluno com deficiência visual, como um mapa em relevo, fará a aula mais interessante e acessível para toda a turma. Quando se trabalha com uma criança com deficiência intelectual, o reconhecimento de número ou operações matemáticas usando material concreto, como palitos de sorvete para fazer a contagem associando isso ao número escrito em uma placa, facilita para outros alunos que talvez também estejam tendo dificuldade.

Partindo da compreensão de que, independentemente do contexto, não há uma única forma de ensinar a todos os alunos, a perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem é delineada com base em na utilização de múltiplos meios de apresentação de informações, conteúdos e conceitos – para facilitar a compreensão; de ação e expressão -, para que os alunos possam demonstrar, de diferentes formas (escrita, desenhada, oral) o seu conhecimento ou entendimento do conteúdo da atividade, bem como de envolvimento – para estimular o interesse e motivar os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente texto foi refletir sobre as demandas trazidas aos sistemas educa-

3 O DUA é derivado do conceito de Desenho Universal (originalmente da Arquitetura), cujo objetivo é tornar os ambientes mais inclusivos possíveis, promovendo condições de acesso à locomoção, comunicação, informação e conhecimento para todas as pessoas. Em todo mundo, a proposta de DU gerou um conjunto de legislação que define parâmetros e estabelece normas de acessibilidade para órgãos e logradouros públicos e privados, meios de comunicação, eventos, dentre outros aspectos. Essas orientações podem ser encontradas nas normas de acessibilidade editadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT.

cionais frente às políticas de inclusão, discutindo algumas estratégias de acessibilidade pedagógica-curricular para favorecer a aprendizagem de estudantes, que até há algum tempo eram responsabilidade exclusiva da Educação Especial.

Nesse sentido, vale ressaltar que a inclusão no ensino comum de alunos com deficiências ou outras condições que resultam em dificuldades cognitivas, comportamentais, motoras e/ou sensoriais exige observação e planejamento, para que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que eles apresentam em sua interação com o contexto educacional, os recursos que, realisticamente, podem ser disponibilizados na escola e os objetivos acadêmicos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo, que precisam ter um mínimo de adequação à proposta da classe em que o aluno está matriculado. Caso contrário, como, infelizmente, ainda ocorre em muitas escolas, ele estará inserido na turma, mas não incluído no processo educacional do grupo.

Para propiciar a oferta de estratégias pedagógicas flexíveis e diferenciadas, toda instituição de ensino, inclusive a universidade, precisa dispor de um sistema de suporte especializado, com profissionais capacitados, que possam executar tanto ações de apoio ao professor regente, quanto o trabalho direto com o aluno, quando pertinente.

Sem dúvida, encontrar o equilíbrio entre oferecer uma programação pedagógica flexível e individualizada para um aluno com deficiência ou outra condição atípica, que ao mesmo tempo acompanhe, pelo menos em parte, a proposta curricular geral da turma, é um dos grandes desafios do trabalho docente atual.

Nesse sentido, acredita-se que uma das principais direções que nossos estudos e pesquisas devem seguir é investigar, analisar e divulgar experiências exitosas, bem como projetos experimentais ou de pesquisa-ação, para desenvolver e validar intervenções pedagógicas acessíveis e inovadoras.

REFERÊNCIAS

Brasil. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CRUZ, G. de C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

ESTEF, S.; GLAT, R. Avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual: concepções e percepções dos sujeitos. In: GLAT, R.; ESTEF, S. (Orgs.) *Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto social e educacional*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024.

ESTEF, S.; REDIG, A. G. Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, p. 9-20, out.-dez. 2018.

GLAT, R.; ESTEF, S. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. *Olhar de Professor*, Paraná, v. 24, p. 1-13, dez 2021.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22- 27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, out.-dez, 2012.

MASCARO, C. A. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*, Paraná, v. 18, n. 205, p. 12-22, jun. 2018

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado – PEI para o Alfabetramento: primeiros passos. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. *Linhas Críticas (UnB)*, Brasília, v. 18, p. 193-209, abr. 2012.

PLETSCH, M. D. et al. (Orgs). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Encontrografia, 2021.

ASSIS, M. B. V.; TAVEIRA, L. da. S. **Psicopedagogia e a importância da intervenção precoce**. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, ano 2021 v. 10, n. 29, p. 111-125, 2021. Disponível em: <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1872>. Acesso em: 14 nov. 2022

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O uso do Desenho Universal para Aprendizagem na elaboração de atividades inclusivas. In: *Congresso Nacional de Educação Especial*, 2021. Anais... UFSCAR, 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE INTERVENÇÕES NUMA APAE

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION: PLANNING AND DEVELOPING INTERVENTIONS IN AN APAE

Leandro Wszolek¹
Gilmar de Carvalho Cruz²

RESUMO

Este estudo está inserido no campo voltado aos direitos educacionais de escolarização dos(as) alunos(as) com deficiências, frequentadores das APAEs. Este estudo parte de inquietações, considerando que mesmo existindo no setor educacional brasileiro políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva, evidencia-se que, na prática, no âmbito do contexto da modalidade de ensino da educação especial, a inclusão social nas aulas de Educação Física ainda é um processo desafiador e permeado por múltiplas facetas. O objetivo geral deste estudo foi promover intervenções pedagógicas inclusivas, a partir da metodologia do Experimento Didático-Formativo, desenvolvidas nas aulas de Educação Física de uma APAE. Utilizou-se como embasamento teórico, princípios da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1987), com aprofundamento no Método do Ensino Desenvolvidor proposto por Davydov (1988). Para a produção e a análises de dados da pesquisa, usou-se instrumentos de gravações de vídeos e áudios, avaliações formativas e observações de aspectos relacionados às ações pedagógicas do professor e às atitudes comportamentais dos(as) alunos(as), derivadas das intervenções pedagógicas, alicerçadas em interface à Teoria Desenvolvidor de Davydov (1988). Os resultados da pesquisa demonstram a participação ativa do professor nas atividades de ensino; a comunicação; a ludicidade e as interações sociais; as avaliações formativas e as adaptações procedimentais de atividades como as principais ferramentas didáticas adotadas nas práticas pedagógicas, as quais possibilitaram a participação efetiva e a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Teoria Desenvolvidor. Educação Especial. Educação Física. Inclusão.

ABSTRACT

This study is situated in the field of educational rights of students with disabilities who attend APAEs. It arises from concerns that, although Brazilian educational policy promotes inclusive education, social inclusion in Physical Education classes remains challenging with multiple dimensions in practice, particularly within special education. This paper aims to promote

1 Doutorando em Educação pela UEPG/PG. Mestre em Educação pela UNICENTRO/PR. Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário de União da Vitória UNIUV; Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (UNIMES); Especialista em Educação Especial Inclusiva pela FACEL, Especialista em Educação do Campo e Formação Docente pela CELER e Especialista em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais pelo ESAP. Paraná, Brasil. E-mail: leandrowszolek@hotmail.com

2 Professor do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Doutor em Educação Física – UNICAMP. Paraná, Brasil. E-mail: gilmarcruz@gmail.com

inclusive pedagogical interventions using the Didactic-Formative Experiment methodology, implemented in Physical Education classes at an APAE. The principles of Historical-Cultural Theory (VYGOTSKY, 1987) were used as a theoretical basis, with a deeper understanding of the Developmental Teaching Method proposed by Davydov (1988). To collect and analyze research data, tools such as video and audio recordings, formative assessments, and observations of pedagogical actions by the teacher and students' behavioral attitudes (resulting from the pedagogical interventions) were used. These were grounded in the interface with Davydov's Developmental Theory (1988). The results demonstrate the teacher's active participation in teaching activities, communication, playfulness, and social interactions, formative assessments, and procedural adaptations of activities as the main didactic tools employed in pedagogical practices. These elements enabled effective student participation and learning in Physical Education classes.

Keywords: Developmental Theory. Special education. Physical education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, persistem as dificuldades e os desafios educacionais encontrados para a efetivação de práticas pedagógicas da Educação Física em instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência. Pode-se pensar numa espécie de dívida histórica com essas pessoas, que foram e ainda são discriminadas socialmente no próprio contexto escolar. Se de um lado a ideia de inclusão parece ser consenso, de outro lado ainda se observa, mesmo nessas instituições especializadas, pessoas que não participam efetivamente das atividades realizadas.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski (1987), o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento. Portanto, é importante que as configurações dos ambientes físicos estimulem a aprendizagem dos alunos, permitindo que se sintam seguros e que sejam estabelecidas as interações entre os pares. Para Davydov (1999), a questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos pelo ensino e pela educação, que ocorre com a cooperação entre adultos e crianças na atividade de ensino.

Pesquisadores alinhados à teoria davydoviana, indicam a necessidade de que os professores atuantes nos espaços escolares criem métodos de ensino que oportunizem o pensamento teórico dos alunos. No contexto da escola desenvolvimental, o processo de ensino e aprendizagem é constituído dialeticamente pelas ações dos professores e alunos (Davydov, 1988). Dessa forma, a Educação Física se caracterizando como uma disciplina teórica e prática, possibilita lastro para os professores adotarem metodologias de ensino Desenvolvimental, com princípios educativos baseados nas reflexões e vivências abstratas e concretas, sobre os acontecimentos sociais.

Segundo Davydov (1988), é preciso que os alunos obtenham o conceito do núcleo dos conteúdos, para posteriormente utilizá-los nas suas especificidades. Contudo, nesse processo se torna necessário o auxílio do professor para indagar e estimular reflexões aos educandos acerca do processo histórico que efetivou as funções predeterminadas das formas do objeto, relacionando isso como uma produção da humanidade.

Em uma revisão de literatura de pesquisas educacionais da área da educação, percebeu-se a existência de estudos científicos que demonstram o favorecimento da Teoria do Ensino Desenvolvimental no processo de ensino e de aprendizagem na disciplina de Educação Física. A partir de uma análise do estudo de Miranda (2013), no Ensino Desenvolvimental do Voleibol

para crianças, pode-se destacar resultados que contribuíram pedagogicamente/metodologicamente para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e as análises de dados do respectivo experimento Didático-Formativo.

Segundo o mesmo autor, os motivos e os desejos foram os principais fatores que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem da modalidade do Voleibol. Nessa perspectiva, as atividades de ensino do presente estudo foram planejadas e desenvolvidas mantendo forte relação entre a interface dos conteúdos científicos e os motivos e necessidades dos(as) educandos(as) objeto da pesquisa, contemplando tarefas de ensino com um único objetivo (núcleo) e efetivadas por diversas operações.

O estudo de Miranda também discorre sobre a possível influência dos incentivos dos professores na provocação das ações mentais e no raciocínio lógico e sistematizado dos alunos sobre os objetos de aprendizagem e, ainda, salienta a necessidade de mais pesquisas sobre a temática. Com base nos resultados do estudo citado, procurou-se no respectivo experimento Didático-Formativo, considerar os modelos de práticas pedagógicas efetivadas pelo professor-pesquisador como parâmetros a ser analisados, mesmo esse, justificando-se e se constituindo, principalmente, a partir das devolutivas dos(as) educandos(as) frente às suas participações nas tarefas de ensino.

O objetivo da pesquisa foi analisar a execução de um experimento Didático-Formativo, que segundo Davydov (1988), caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda, diferindo-se, substancialmente, do experimento de verificação que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. O experimento didático de ensino foi embasado na Teoria Sociocultural, ao definir que o processo de ensino e aprendizagem se constrói pelas interações entre os pares. O autor considerou como métodos de ensino, intervenções pedagógicas voltadas ao Ensino Desenvolvimental proposto por Davydov (1988), ao estabelecer que as participações e a inclusão social dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física de uma APAE, pode efetivar-se pelo ensino e pela educação.

MÉTODO

As ações investigativas da respectiva pesquisa foram efetivadas a partir de 20 aulas e cada encontro semanal era disposto de duas aulas e com tempo de 1h40min. Os materiais de coletas de dados foram: diários de campo, filmagens de vídeos e áudios das aulas, atividades avaliativas de conteúdos e todas as devolutivas dos(as) educandos(as) no decorrer do processo prático do estudo, que, de certa forma, levantaram algumas hipóteses para a definição dos resultados da pesquisa.

Para a efetivação do respectivo estudo, foi necessária a liberação do Comitê de Ética, anexado a Plataforma Brasil, em conjuntura com a avaliação realizada pelo Comitê de Ética da instituição proponente UNICENTRO - Campus de Irati-PR, a qual pode ser consultada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), com o número 55822322.3.0000.8967.

Os(as) alunos(as) objeto da pesquisa possuíam deficiências adversas e apresentavam especificidades em relação às suas características físicas e participações sociais no meio escolar. A aluno (01) é uma educanda com Síndrome de Down, apresenta locomoção autônoma, dificuldades do uso da linguagem oral, sobrepeso e poucas iniciativas de interações sociais; o aluno (02) é um educando com baixa visão, possui autonomia para locomover-se e é muito ativo no meio social escolar; a aluna (03) é uma educanda com paralisia cerebral, com atrofia nos membros superiores e inferiores do lado esquerdo do corpo, se locomove de forma autônoma e desenvolve poucas interações sociais no ambiente escolar; o aluno (04) é um educando com deficiência auditiva total, com dificuldades de locomoção, comunica-se por gestos corporais e

faciais, desperta poucas interações com os colegas do ambiente escolar e é bastante participativo nas aulas de Educação Física e a aluna (05) é uma educanda com deficiência intelectual, locomovendo-se de forma autônoma, boa comunicação social e é participativa das aulas de Educação Física.

Com base nas informações anteriormente apresentadas das características de cada aluno(a), utilizou-se nos dados coletados do estudo, simbologias numéricas (01,02,03,04 e 05) para a definição e a transcrição individual de cada educando que compôs o objeto da pesquisa.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para facilitar a compreensão e a interpretações dos leitores, na sequência, são apresentadas as intervenções pedagógicas adotadas nas aulas como parâmetros às demais ações docentes e discentes desenvolvidas no decorrer do experimento Didático-Formativo, que obtiveram maior relevância para a participação efetiva dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física. Essas foram analisadas e justificadas a partir de referenciais teóricos abordados no estudo e principalmente em interface as próprias devolutivas dos(das) educandos(as):

Intervenção 01

O professor, a fim de proporcionar a atividade prática, relacionada ao estudo das técnicas do arremesso de Peso, desenvolveu os seguintes comandos

Pessoal eu preciso que vocês se organizem em duas equipes; vamos pessoal se dividam em uma equipe com três participantes e outra com dois; vocês não entenderam né, deixe que eu ajudo vocês; galera retornando as explicações, duas pessoas desse lado; venham aqui vocês para formar uma equipe; agora vocês três venham comigo do outro lado; isso, agora sim deu certo, vamos iniciar a brincadeira de aquecimento juntos (Professor).

Durante a atividade lúdica, o professor se manteve o mais próximo possível deles, auxiliando por comandos e sugestões. Partindo para a organização e o desenvolvimento das atividades práticas (exercícios específicos) sobre as técnicas, o professor, dessa vez, pediu para os(as) alunos(as) organizarem coletivamente os espaços físicos e dialogarem coletivamente para a busca de estratégias coletivas.

3.1.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

Contudo, mesmo após as explicações iniciais do professor, desde o instante da atividade, ou seja, para organização das equipes, o professor teve que auxiliar diretamente os(as) alunos(as), visto que, ao ordenar os(as) educandos(as) para dialogarem e efetivarem as referidas subdivisões, eles não conseguiram formar grupos entre si, nem distinguir o número correto de pessoas em cada equipe, previsto nas normas da brincadeira. Na execução procedimental da atividade, cada aluno(a) desenvolveu os arremessos das bolinhas em ritmos e formas diferentes: o(a) aluno(a) 04 não correu, somente andou e lançou as bolinhas com o braço esquerdo, já que o lado direito do seu corpo possui encurtamento de membros; já o(a) aluno(a) 02 teve dificuldades em visualizar as bolinhas ao chão, fazendo o professor a todo momento lhe direcionar pelos comandos de voz, porém se mostrou veloz na sua locomoção pelo espaço da grama; o(a)

aluno(a)05 compreendeu todas as normativas e desenvolveu os arremessos lentamente, devido à sua baixa agilidade; já o(a) 03 com falta de equilíbrio, poucas vezes desenvolveu a corrida e sempre pegou somente as bolinhas ao seu redor para efetuar os lançamentos e o(a) aluno(a) 01 foi o que mais rapidamente desenvolveu as ações nas atividades. Também após questionamentos do professor sobre alguns aspectos da atividade, os(as) educandos(as) efetivaram os seguintes diálogos: O que vocês acharam da brincadeira de aquecimento, tem alguma coisa a ver com o arremesso de peso? (Professor);

É bom professor, é animado fazer atividades, assim eu gosto de arremessar, a gente tem que capricha para ajudar os outro da equipe (Aluno(a) 02);

Na brincadeira, nós fizemos igual o arremesso do peso (Aluno (a) 05)”.

É legal (Aluno(a) 03).

Quanto à descrição das ações dos(das) educandos(as) efetivadas nas aulas, em relação às tarefas de ensino das técnicas do arremesso de Peso, os(as) alunos(as), não conseguiram organizar coletivamente os espaços da atividade específicas, pois só o(a)aluno(a) 05 contribuiu e auxiliou o professor. Mesmo os(as) educandos(as)estando próximos, eles praticaram as atividades específicas dos arremessos com poucos diálogos e não questionaram o professor em relação aos conteúdos abordados, corroborando para um método de ensino aprendizagem por comandos.

Intervenção 02

A partir da descrição das ações do professor efetivadas nas aulas, ao iniciar as explicações, o docente se posicionou ao centro dos(das) alunos(as) para facilitar a visualização de todos(das). Primeiramente, ele falou sobre as técnicas da empunhadura e utilizou uma bolinha de Tênis e um cartaz como material didático, ao exemplificar por gestos concretamente as suas falas e ainda tentou relacionar o conteúdo abordado com as vivências sociais dos(das) alunos(as). O aluno 04 foi questionado pelo professor por gestos (o professor apontou para o cartaz e fez sinal de positivo para ele explicar os desenhos). Contudo, no final do diálogo, o professor percebeu que as explicações continham muitas informações que talvez poderiam atrapalhar as compreensões das normativas por parte dos(as) educandos.

3.2.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

O aluno 04, quando questionado pelo professor pelos gestos, demonstrou pelas suas movimentações das mãos (ergueu as mãos para cima, sinalizando uma pessoa segurando um objeto), uma compreensão parcial do professor que ele estaria se referindo ao arremesso do peso. Após, o professor perguntou aos demais colegas:

E daí pessoal, entenderam as explicações?

Mais ou menos (Aluno(a) 03).

Acho que entendi (Aluno(a) 05).

Já o(a) aluno(a) 01 não demonstrou nenhuma forma de resposta ao professor. Com base neste diálogo, o professor percebeu que a interpretação dos(das) alunos(as) estavam fragilizados e, nesse sentido, retomou as explicações pelas informações fragmentadas e mais objetivas.

Intervenção 03

Quanto à descrição das ações do professor efetivadas nas aulas, ao chegar na pista de caminhada, o professor falou para os(as) alunos(as) se sentarem no banco que estava próximo a eles(elas) e escutarem as suas explicações sobre o aquecimento, o qual consistiu que os educandos se posicionassem distantemente pela pista e de forma individual desenvolvessem a caminhada até o local próximo ao colega, para sucintamente efetuar a passagem do disco pela fase do lançamento. O educador, em conversa, relatou sobre todas as normativas da atividade, e ainda comentou que prestassem bastante atenção, pois cada um(a) deveria realizar as tarefas de ensino de forma autônoma e sem auxílios diretos do professor.

3.3.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

Quanto à descrição das ações dos(as) educandos(as) efetivadas nas aulas, ao iniciar a atividade, os(as) alunos(as) 03 e 02 tiveram dificuldades em se posicionarem nos locais da pista estabelecidos anteriormente de forma oral pelo professor. Assim, eles(as) foram novamente auxiliados de forma individual e por estratégias metodológicas comunicativas diferenciadas, ou seja, o professor citou os bancos situados nas extremidades da pista e direcionou os(as) alunos(as) até os objetos, sendo pontos de referência para se localizarem nos devidos espaços da atividade, o que possibilitou melhoria na organização espacial deles(las). Ao especificar o momento da atividade que os(as) educandos(as) realizaram a passagem e lançamento do disco, mesmo todos desenvolvendo de forma incorreta a empunhadura, os(as) educandos(as) 02 e 03, se mantiveram organizados(as) nos seus referidos espaços estipulados nas normativas da atividade.

Intervenção 04

A próxima sequência de atividade destinou que, individualmente, os(as) alunos(as) realizassem movimentações da fase de aceleração do lançamento do dardo, ou seja, em posse do instrumento deveriam correr frontalmente e verticalmente para ambos os lados ao redor do círculo. Entretanto, o professor, ao perceber que, anteriormente, alguns(mas) alunos(as) não conseguiram realizar movimentos precisos e utilizando os dois lados do corpo, ordenou ao grupo que poderiam realizar a atividade de forma mais espontânea, com movimentos corporais direcionados para qualquer lado e ainda poderiam usar as mãos que se sentissem mais confortáveis. Ademais, o professor, percebendo pelas avaliações formativas as dificuldades dos(as) educandos(as) 03 e 04 em realizar os gestos corporais corretos predispostos na tarefa que contemplava o plano de aula, auxiliou diretamente os alunos para a efetivação dos gestos motores e realizou as seguintes adaptações na atividade: utilizou uma fita adesiva e colocou o dardo nas mãos deles(las), permitindo-lhes que realizassem a tarefa de ensino de forma lúdica.

3.4.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

Esta estratégia metodológica de flexibilização das regras da atividade permitiu aos(as) alunos(as) realizarem as tarefas de ensino de forma mais efetiva e sem o auxílio direto do professor, pois cada um(uma) realizou de acordo com as suas potencialidades psicomotoras:

o(a) aluno(a) 04, lentamente, realizou as movimentações somente para a direção esquerda do círculo e utilizou somente a mão esquerda para realizar a empunhadura; os(as) alunos(as) 01 e a 05 ligeiramente realizaram movimentações para ambos os lados e utilizaram as duas mãos para realizar a fase da empunhadura; o(a) aluno(a) 02 realizou a empunhadura com as duas mãos, mas movimentou-se somente para o lado direito do círculo e o(a) aluno(a) 03, ficou parada e não fez a atividade. Ainda no grupo de alunos(as), houve conversas aleatórias e risos intensos e o professor, a fim de compreender os sentimentos dos(das) educandos(as), desenvolveu as seguintes conversas coletivas:

Pessoal, o que vocês estão sorrindo? Acharam legal a brincadeira? E agora pergunto para vocês, os(as) alunos(as) 04 e o 03 fizeram ou não, a empunhadura do dardo com a mão que tem dificuldades? (Professor).

Eu achei engraçado a brincadeira, eles grudado no dardo, mas foi legal, gostei, pois eles arremessaram (Aluno(a) 05).

Sim. É que eles não conseguem fazer com aquela mão a brincadeira do arremesso (Aluno(a) 02).

E vocês alunos que tiveram as mãos grudadas no dardo, facilitou ou não as suas movimentações? (Professor).

Sim, eu consegui arremessa. Mas eu to com gripe por isso fiz devagar (Aluno(a) 03).

Continue, você está indo bem nas atividades, não se esforce tanto e faça mais devagar as movimentações (Professor)

Intervenção 05

Os(as) educandos(as) eram avaliados e auxiliados de forma contínua e progressiva no decorrer das aulas, pelas observações e comandos do professor em relação as respectivas ações dos(as) alunos(as) nas atividades de ensino.

3.5.1 Devolutiva dos(das) educandos(as)

O professor-pesquisador relatou aos(às) alunos(as) sobre os erros técnicos por eles efetivados nas atividades de ensino e, na sequência, ainda perguntou quais eram as suas próprias percepções sobre os seus lançamentos. Os(as) alunos(as) responderam:

Eu acho que fiz certo né? (Aluno(a) 05);

Fiz certo? (Aluno(a) 01);

Eu fiz que nem os outros (Aluno(a) 03);

Eu não sabia que estava errado, fui fazendo do meu jeito e o professor ficou quieto (sons de risos) (Aluno (a) 02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De antemão, é importante destacar que os aspectos que influenciaram nas participações efetivas dos(das) educandos(as) foram derivados, principalmente, da interação entre os(as) alunos(as) e o professor, ou seja, a postura docente e a organização procedimental das atividades teóricas e práticas estabelecidas nas aulas foram os fatores que ganharam maior enfoque nas nossas discussões e respectivamente no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) objeto da pesquisa. Segundo Vygotsky (1987), a mediação é um elo realizado constantemente pelas interações, ou seja, o ato de educar pelas relações estabelecidas entre professor-aluno.

Nessa perspectiva, ao analisar os fragmentos das intervenções pedagógicas citadas (01, 02, 03, 04 e 05), percebe-se que em todas as atividades de ensino desenvolvidas, houve a necessidade da participação direta e colaborativa do professor frente às ações dos(das) alunos(as). Os(As) educando(as) necessitam de auxílios constantes em relação às assimilações das informações, ou seja, ocorreu explicações individuais e por comandos dos procedimentos das tarefas (intervenções 01 e 02), o professor se manteve próximo aos alunos para auxiliar nas efetivações dos gestos motores exigidos nas tarefas de ensino (intervenção 04 e 05) e houve rotineiramente discussões construtivas entre o professor e alunos no decorrer das atividades teóricas e práticas (intervenções 01, 02, 04 e 05), já que as interações sociais entre os próprios alunos foi pouco notada.

Considerando as heterogeneidades psicossociais apresentadas no grupo de alunos(as), em relação às formas individuais de interações e, ainda, o fato do aluno 04 ser deficiente auditivo e não se comunicar oralmente, foi utilizado no experimento Didático-Formativo a partir de diversas formas de comunicações, a fim de possibilitar diálogos e proximidades entre o professor e educandos(as). Segundo Davydov (2002), a comunicação entre as pessoas viabiliza a apropriação e a transição de conhecimentos. Observa-se nas intervenções pedagógicas (01, 02 e 03) do experimento Didático-Formativo, a complexidade para o professor expor os conteúdos das aulas, visto que, mesmo sendo utilizadas diversas formas de comunicação (oral, gestual, visual) nos momentos das explicações dos procedimentos das tarefas, os(as) educandos(as) 01, 03, 04 e 05, ao serem questionados(as) em relação ao entendimento das explicações, mostraram-se com dúvidas e indecisos(as) frente às compreensões e assimilações das normas da tarefa.

Ademais, houve dificuldades do professor obter informações concretas das informações apresentadas pelos gestos corporais e faciais produzidos pelo aluno 04 nas suas devolutivas. A discussão das análises relacionada a esse aspecto ganha maior enfoque, a partir de Libâneo (2004), ao alertar que os meios de exposição de conteúdos podem influenciar positivamente ou negativamente no processo de assimilações e interpretações psíquicas. Na intervenção pedagógica (02), diálogos com a presença de muitas informações em conjunto, dificultaram as assimilações dos(as) alunos(as). Corroborando com as discussões, Silva (2006) menciona registros de Vygotsky e Lúria (1996), referindo-se a alguns casos de deficientes mentais não serem capazes de dominar a utilização funcional dos signos e instrumentos, tornando, muitas vezes, inacessível o uso cultural da memória, permanecendo apenas com a memória imediata. Nessa perspectiva, houve a necessidade do professor pesquisador produzir comandos e informações contínuas e fragmentadas em relação aos procedimentos a serem desenvolvidos nas tarefas de ensino.

Todas as aulas desenvolvidas no experimento Didático-Formativo foram organizadas em etapas: preparação, desenvolvimento e conclusão. As atividades lúdicas em consonância aos conteúdos curriculares foram realizadas na fase da preparação, a partir de jogos e brincadeiras relacionadas ao conteúdo curricular de Atletismo e, principalmente, com o objetivo de aquecer e alongar o corpo dos(as) alunos(as). Conforme Libâneo (2004), os desejos e as motivações são aspectos fundamentais para as execuções das tarefas de ensino baseadas na teoria

Desenvolvimental. Analisando as devolutivas e as reações dos(as) educandos(as) 02 e 03 na intervenção (01), ao mencionarem que gostaram da brincadeira, pode-se ressaltar que a tarefa de ensino favoreceu um desenvolvimento entre os(as) alunos(as), com maior motivação e interesse pelas práticas de ensino. Já na intervenção (04), a atividade de ensino adotada na aula, mesmo estando vinculada às técnicas do arremesso de peso, utilizou-se de normas e procedimentos flexíveis e relacionados à ludicidade, favorecendo a participação e assimilações dos(as) alunos(as) 02, 03 e 05. Segundo Vygotsky (1996), atividades desse gênero são favoráveis em relação à transposição de motivações e participações significativas aos educandos.

Em relação às avaliações de aprendizagens, destaca-se a importância do uso de avaliações formativas durante o experimento Didático-Formativo. Evidencia-se, pelas análises nas intervenções pedagógicas (04 e 05), que as avaliações formativas realizadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem permitiram ao professor e aos(as) educandos(as) reconhecerem momentaneamente o nível atual e potencial individual de cada aluno(a), para, consecutivamente, desenvolverem estratégias de intervenções pedagógicas objetivas e articuladas às demandas inerentes aos processos de aprendizagens individuais dos(as) educandos(as). Nessa perspectiva, compreende-se que as formas de avaliações formativas efetivadas no experimento Didático-Formativo se remeteram ao conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que Vygotsky (1996) define como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, sendo determinado e influenciado pela solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou de forma colaborativa. Conforme Davidov (1988), é justamente a avaliação que informa aos escolares se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem. Nesse sentido, ao analisar as devolutivas de todos(as) os(as) educandos(as) do objeto da pesquisa durante as etapas das avaliações formativas nas intervenções (04 e 05), observa-se que eles(elas) necessitaram de parâmetros avaliativos constantes, para direcionarem as suas ações, aperfeiçoarem suas performances perante as atividades e ainda como forma de motivação para a prática.

Segundo Davidov (1988), a tarefa é formada pelos componentes de análise, dedução e domínio e que se articulam em um processo amplo direcionado do geral ao particular. Contudo, ao destacar as intervenções pedagógicas (01 e 04), considera-se que cada aluno(a) reagiu aos processos de análises e dedução das atividades teóricas e práticas de forma diferenciada e utilizou procedimentos particulares e específicos para se auto-organizar no desenvolvimento das tarefas. Compreende-se a interface entre as particularidades das devolutivas dos(as) educandos(as) com a citação de Leontiev (1992), ao considerar que uma ação pode ser desenvolvida por diferentes operações. Diante do reconhecimento das individualidades relacionadas aos processos de assimilações dos(as) educandos(as), foi necessário o professor reconhecer que cada um(a) necessitava de tempo e formas específicas para efetivar as suas respostas.

As intervenções pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física se delinearam por um caminho pedagógico dinâmico e flexível e as adaptações procedimentais das atividades de ensino foram realizadas de acordo com as demandas pedagógicas apresentadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem dos(as) educandos(as). Com base na intervenção pedagógica (04), em que a aluna 03 teve o dardo grudado nas suas mãos, verifica-se que as adaptações eram realizadas nos próprios momentos das tarefas, a fim de oportunizar participações efetivas dos(as) educandos(as). As adaptações de materiais didáticos estabelecidas no experimento Didático-Formativo, de certa forma, também contribuíram para auxiliar os(as) alunos(as) nas tarefas de ensino, ou seja, permitiram melhoras nas orientações espaciais deles(delas) perante as atividades. Salienta-se que na intervenção (05), além do uso dos materiais didáticos específicos da área de Educação Física, também foram utilizados os próprios objetos existentes na escola, tais como bancos, árvores, dentre outros, como forma de orientar os(as) educandos(as) nas atividades desenvolvidas ao ar livre. Pelas devolutivas dos(as) educandos(as) 02 e 03, ao efetivarem as

tarefas na pista de caminhada na intervenção (03), compreende-se que esses(essas) tiveram dificuldades de se organizarem em um espaço amplo e ao ar livre. Os estudos de Mauerberg de Castro e colaboradores (2001) demonstraram que indivíduos com deficiência mental são menos acurados em tarefas de orientação do que indivíduos normais, particularmente para manutenção da rota em tarefas de orientação em campo aberto. Nesse sentido, para suprir as defasagens dos(as) alunos(as), o professor estabeleceu pontos de referências próximos à pista, que, de certa forma, possibilitaram uma melhora significativa na orientação espacial e participação dos(as) alunos(as) 02 e 03 na referida atividade de ensino.

CONCLUSÃO

Pelos resultados alcançados no estudo, salienta-se que as poucas interações desenvolvidas pelos próprios alunos nas atividades coletivas, acarretaram remodelações didáticas pautadas nas práticas pedagógicas de cunho individualizado. Evidenciou-se que a participação ativa e direta do professor perante ao processo de ensino aprendizagem coletivo, garante maiores oportunidades de participações dos alunos nas atividades de ensino. A figura do professor é a principal referência dos educandos ao estabelecerem as suas práticas, ou seja, os alunos com deficiência apresentam pouca autonomia para tomada de decisões em momentos particulares de realizações procedimentais das atividades de ensino e carecem de auxílios constantes e individuais na busca do desenvolvimento das suas potencialidades psicossociais.

Constatou-se que a comunicação é um dos principais aspectos a ser considerados nas práticas pedagógicas inclusivas. Cada educando demandou de diversas formas de interpretar e expressar seus conhecimentos (visual, auditiva e perceptiva). A utilização das tecnologias assistivas (imagens, vídeos e sons) pode facilitar os alunos a desenvolverem o processo de abstração dos conceitos teóricos abordados.

Percebeu-se durante as aulas que as atividades lúdicas foram primordiais para os alunos desenvolverem maiores níveis de motivações dos alunos nas atividades de ensino. Dessa forma, recomenda-se que os professores adotem em suas práticas pedagógicas preceitos relacionados à ludicidade. Os conteúdos da grade curricular da disciplina de Educação Física tendem a possibilitar a articulação da ludicidade nas suas diversas formas de abrangência, relacionados aos fatores conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ao relatar sobre as avaliações formativas utilizadas nas aulas do experimento Didático-Formativo, observa-se que a ferramenta didática se estabeleceu de diversas formas e objetivos. As atividades avaliativas estiveram presentes em todo o processo de desenvolvimento das aulas, contribuindo para verificar as aprendizagens dos alunos sobre o conteúdo abordado e direcionar o docente na efetivação de caminhos didático-pedagógicos. A partir deste resultado obtido na pesquisa, aponta-se para a importância do professor de Educação Física considerar o uso contínuo da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, principalmente como requisito de investigações, a partir das demandas individuais apresentadas pelos alunos.

Constatou-se pelas análises de dados da pesquisa, que as adaptações procedimentais das atividades foram indispensáveis para promover a participação individual e coletiva dos educandos durante as atividades de ensino. Cada aluno necessitou e buscou formas diversas de participações nas atividades, muitas vezes, influenciadas pelas suas limitações físicas e/ou cognitivas. Nesse sentido, recomenda-se que ao planejar atividades de ensino, os docentes considerem as especificidades pertencentes na turma, planejando e desenvolvendo tarefas de ensino que componham diversos caminhos em torno de um objetivo geral a ser alcançado.

Por fim, ao apresentar minuciosamente as considerações sobre as práticas pedagógicas estabelecidas e analisadas durante o experimento Didático-Formativo, pode-se dizer que a Teoria do Ensino Desenvolvimental proposta por Davidov (1988) contribuiu, favoravelmente,

para a participação efetiva e aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física da APAE de Irati-PR.

REFERÊNCIAS

CASTRO, E. M. de et al. Efeitos da restrição visual e da complexidade de rotas em tarefas de orientação espacial em adultos portadores de deficiência mental. *Revista Motriz*, São Paulo, v. 7, p. 17-22, jun. 2001.

DAVIDOV, Vasili V., (2002). El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992. p. 59-83

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. *Revista Bras. de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24. dez. 2004.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 1. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental)

MIRANDA, M. Júnior. *O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol*. Orientador: Professor Dr. José Carlos Libâneo. 2013. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/690/1/MADE%20JUNIOR%20MIRA%20NDA.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SILVA, Maria Bernadete Sorato. *Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Deficiência Mental*. Orientador: Professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/resumos/resumos/2006-Maria_Bernadete_SilvaResumo.pdf. Acesso em: 09 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fonte, 1987.

ABESS - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. **Política Nacional de Estágio (PNE)**. Brasília - DF: Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social, 2009.

CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL E ABA NA APAE DO MÉDIO VALE DO ITAJÁ: UM GUIA DE INCLUSÃO PARA A VIDA

NATURAL FUNCTIONAL CURRICULUM AND ABA AT APAE OF MÉDIO VALE DO ITAJÁ: A GUIDE TO INCLUSION FOR LIFE

Mariloiva Reginato da Silva¹

Patricia dos Santos Osika²

Vivianne de Sousa³

RESUMO

O presente artigo explora a implementação do Currículo Funcional Natural (CFN), em conjunto com a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), no Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP), do Médio Vale do Itajaí, mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Este estudo se concentra na adaptação de diretrizes pedagógicas para otimizar a educação de alunos com autismo, enfatizando o desenvolvimento biopsicossocial e as dimensões conceitual, social e prática. A pesquisa destaca a complexidade do autismo, uma condição que exige intervenções pedagógicas holísticas e integradas. A metodologia incorpora práticas pedagógicas inovadoras, centradas na ideia de que o aprendizado deve ser um processo prazeroso e engajador, colocando o aluno no coração das ações educativas. O artigo também enfatiza a importância da colaboração entre família, escola e especialistas, promovendo um ambiente que não só favorece o desenvolvimento de habilidades, mas também a criação de laços sociais. As conclusões apontam para um caminho promissor na evolução educacional dos alunos com autismo, fortalecendo as suas inserções social, escolar e familiar. O estudo conclui que tratar pessoas com deficiência como qualquer outra é um princípio fundamental para a inclusão genuína, reiterando que toda criança, independentemente do desafio, tem o direito de ser inserida em ambientes educacionais inclusivos e acolhedores.

Palavras-chave: Currículo Funcional Natural. ABA - Análise do Comportamento Aplicada. Autismo. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The present article explores the implementation of the Natural Functional Curriculum

1 Mestranda do curso de Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, Pós graduada em Neuropsicopedagoga clínica e Institucional, Pós em Educação Especial, Professora efetiva da FCEE, e-mail: mariloiva48@gmail.com

2 Mestranda do curso de Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, Pós graduada em Educação Especial e em Gestão e Metodologias do ensino. Servidora efetiva inativa da FCEE. e-mail patriciadossantososika@gmail.com

3 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e pesquisadora do GESTAR-UFPB, com atuação em direitos humanos, diversidade cultural e políticas públicas. Atua como professora de Mestrado e Doutorado na Veni Creator Christian University, ORCID/Lattes: [http://lattes.cnpq.br/0816314286691405]

(NFC) alongside Applied Behavior Analysis (ABA) at the Specialized Educational Assistance Center (CAESP) in Médio Vale do Itajaí, maintained by the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE). This study focuses on adapting pedagogical guidelines to optimize the education of students with autism, emphasizing biopsychosocial development and conceptual, social, and practical dimensions. The research highlights the complexity of autism, a condition that requires holistic and integrated educational interventions. The methodology incorporates innovative teaching practices, centered on the idea that learning should be enjoyable and engaging, placing the student at the core of educational actions. The article also highlights the importance of collaboration between families, schools, and specialists, fostering an environment that promotes skill development and strengthens social bonds. The conclusion points to a promising path for the educational advancement of students with autism, enhancing their social, academic, and family inclusion. Treating individuals with disabilities as equals is a fundamental principle for genuine inclusion, reaffirming that every child, regardless of challenges, has the right to be integrated into inclusive and welcoming educational environments.

Keywords: Natural Functional Curriculum. ABA - Applied Behavior Analysis. Autism. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A implementação do Currículo Funcional Natural levou a equipe interdisciplinar do Centro de Atendimento Educacional Especializado em educação especial (CAESP), mantida pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a adaptar as diretrizes pedagógicas e a acompanhar a especialista da terapia ABA, bem como as concepções adotadas pelo método (ABA). Portanto, as competências gerais dessas duas áreas, em muito se assemelham ao que já trabalhamos há anos na educação especial, possibilitando o desenvolvimento biopsicossocial e dimensões conceitual, social e prática, contribuindo para o preparo do indivíduo para a vida em sociedade. Consideramos o início da nossa trajetória profissional como especialistas quando decidimos ser professoras na educação especial, com o objetivo de contribuir para o ensino de pessoas com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Médio Vale do Itajaí no estado de Santa Catarina.

Os desafios são muitos e, sem dúvida, um dos maiores é compreender o autismo como uma condição espectral, que revela infinitas possibilidades e necessidades de apoio. Logo percebemos que, para entender melhor os problemas e pensar em como contribuir, precisaríamos estar inseridas na comunidade e nas demandas que variam ao longo do amplo espectro do autismo. Conhecer melhor a comunidade autista foi uma experiência extremamente gratificante e enriquecedora. A nossa aproximação com outros autistas, que compartilham diagnósticos semelhantes, nos mostrou, ao mesmo tempo, como cada um pode ser diferente do outro. Muitas famílias, mães e pais, pelas suas palavras e atitudes, nos proporcionaram a oportunidade de entender o que comumente chamamos de amor, porém sob uma perspectiva atípica, de quem não tem alternativa senão enfrentar os desafios sociais e a exaustão que o autismo pode trazer.

Todas as pessoas com autismo que cruzaram e ainda cruzam nosso caminho profissional têm o direito de se desenvolver, pois isso é um direito humano fundamental. O sonho pela excelência no atendimento e no desenvolvimento de cada aluno é movido pelo amor, mas pode ser garantido quando combinado com eficiência, alcançada pelas práticas baseadas em evidências. No contexto atual da educação especial, a implementação de métodos inovadores se revela fundamental para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham acesso a uma formação completa e inclusiva. Como educadoras, a nossa

trajetória tem sido marcada pela busca incessante de estratégias que atendam às necessidades únicas de cada aluno, particularmente aqueles com autismo e deficiência intelectual.

A educação contemporânea está cada vez mais voltada para a inclusão, buscando não apenas o respeito às diferenças, mas a valorização das singularidades de cada aluno. No centro dessa discussão se encontra a educação especial, que procura oferecer oportunidades equitativas a todos os estudantes, independentemente das suas condições individuais. Com avanços significativos nas práticas pedagógicas, estratégias como o Currículo Funcional Natural (CFN) e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) têm emergido como ferramentas poderosas para apoiar alunos com autismo, promovendo seu desenvolvimento integral e inserção social. A escolha de adotar a estratégia ABA, conhecida pela sua eficácia em modificar comportamentos e ensinar novos skills de maneira estruturada, partiu do pressuposto de que o método pode fornecer um suporte significativo ao desenvolvimento biopsicossocial dos alunos. A combinação dessas abordagens pode oferecer um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, acolhedor e efetivamente benéfico para o desenvolvimento dos alunos com autismo. Assim, o trabalho não apenas contempla intervenções práticas, mas também apresenta uma visão de futuro para a educação dos alunos com TEA, destacando a importância de se tratar a pessoa com deficiência como qualquer outro indivíduo, promovendo uma inclusão genuína e respeitosa.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi de aprimorar a educação de alunos com autismo, promovendo o desenvolvimento biopsicossocial e contemplando o CFN e as suas dimensões nas áreas conceituais, sociais e práticas com a aplicação da terapia ABA.

METODOLOGIA

A pesquisa fez uso de práticas pedagógicas inovadoras, promovendo um ambiente de aprendizado prazeroso e engajador. O estudo colocou o aluno no centro das ações educativas, integrando colaborações entre famílias, escolas e especialistas. A metodologia também considera a importância da família no processo de ensino-aprendizagem. Segundo LeBlanc (1990), a família é responsável por 70% do trabalho a ser desenvolvido, contra 30% dos profissionais. Mayo e LeBlanc (1990) destacam que os pais são os melhores professores para os filhos. O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição do neurodesenvolvimento complexa, caracterizada por desafios nas interações sociais, na comunicação e em comportamentos restritivos e repetitivos. Crianças com autismo apresentam uma gama diversificada de manifestações, o que torna vital que intervenções pedagógicas levem em conta suas necessidades únicas e complexas.

A abordagem educacional para esses alunos deve ser holística, considerando o indivíduo na sua totalidade, e não apenas os aspectos comportamentais ou cognitivos isoladamente. Integrando essa metodologia com a Análise do Comportamento Aplicada, a equipe interdisciplinar do CAESP procurou criar um ambiente educacional que fosse, ao mesmo tempo, inovador e responsivo às necessidades dos alunos e suas famílias. A filosofia subjacente ao CFN propõe que as metas de aprendizagem sejam essencialmente práticas e baseadas no cotidiano dos alunos, reforçando que a educação deve exceder as paredes da escola e ressoar com a experiência de vida dos estudantes.

O artigo busca discutir como essa combinação de metodologias, CFN e ABA, pode ser vantajosa para educar alunos com autismo e preparar o caminho para sua integração social, escolar e familiar. Ao adotar uma perspectiva que coloca o aluno no centro das práticas educa-

tivas e ao promover uma interação ativa entre os diferentes atores sociais envolvidos - desde a equipe interdisciplinar até as famílias - o estudo propõe que uma educação inclusiva de qualidade é possível e alcançável. Ademais, um dos aspectos mais destacáveis dessa abordagem é a atenção especial dada à participação familiar. A escuta e a integração das vivências e das vozes das famílias não são meramente complementares, mas constituem um eixo fundamental, que fortalece as intervenções pedagógicas.

Os familiares são os principais aliados no processo educativo, fornecendo insights valiosos que ajudam a adaptar as estratégias aos contextos individuais de cada aluno, resultando em práticas mais eficazes e sensíveis às peculiaridades de cada caso. A filosofia por trás do CFN nos propõe que as metas de aprendizagem sejam alinhadas ao cotidiano dos alunos, permitindo que a experiência educativa ressoe além das paredes da sala de aula. Acreditamos que o aprendizado deve ser, acima de tudo, um processo prazeroso e engajador, no qual o aluno se sinta motivado a participar ativamente.

O trabalho pioneiro e inovador voltado para alunos autistas, especialmente aqueles que necessitam de altos níveis de apoio e enfrentam desafios relacionados a comportamentos, destaca-se pela sua abordagem centrada na pessoa. Ao considerar as cinco dimensões de desenvolvimento, habilidade intelectual, participação, interações e papéis sociais, saúde e contexto, essa proposta busca promover a aquisição de habilidades adaptativas essenciais para a vida em sociedade. A filosofia subjacente a essa abordagem é fundamental: “tratar a pessoa com deficiência como qualquer outra pessoa”.

Esse princípio promove a inclusão genuína e respeitosa, reconhecendo que todos os indivíduos, independentemente das suas dificuldades, têm o direito de desenvolver suas capacidades e participar ativamente da vida comunitária (Suplino, 2005). Finalmente, essa interação entre CFN e ABA reflete a necessidade por um esforço coletivo e colaborativo na educação especial. Este artigo surge da experiência acumulada por anos nas APAEs, ressaltando a imprescindível colaboração entre especialistas, familiares e instituições educacionais para proporcionar um suporte efetivo às crianças autistas. Ao longo deste estudo, a intenção não é somente ilustrar teorias e práticas adotadas, mas também enfatizar como essas ações simbióticas promovem uma verdadeira inclusão social, oferecendo às crianças oportunidades palpáveis de desenvolvimento e crescimento pessoal.

RESULTADOS

Os resultados alcançados pela aplicação do CFN e ABA refletem um avanço significativo na educação de alunos com necessidades especiais. A sinergia entre essas metodologias não apenas proporciona benefícios educacionais tangíveis, mas também melhora a experiência de aprendizagem de forma holística, integrando o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico dos alunos.

CONCLUSÃO

Este estudo, ao abordar a implementação das metodologias do Currículo Funcional Natural (CFN) e Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAESP) do Médio Vale do Itajaí, destaca um progresso significativo na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As práticas integradas evidenciaram um potencial transformador,

promovendo não apenas o desenvolvimento educacional e comportamental dos alunos, mas também a cooperação essencial entre as famílias e as instituições de ensino.

O foco em uma educação que transcenda o ambiente escolar para abraçar as vivências cotidianas dos alunos com TEA provou ser uma abordagem eficaz. O CFN se destacou ao alinhar os objetivos educacionais com a realidade diária dos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades que são imediatamente aplicáveis e valorizáveis. Focar na pessoa, e não na deficiência, permite um olhar mais humano e holístico, evidenciando as potencialidades e interesses de cada aluno. Assim, a educação especial se transforma em um espaço de mudança, no qual o aprendizado é uma construção interdisciplinar, entre educadores, alunos e famílias, integrando-se, assim, ao Currículo Funcional Natural.

REFERÊNCIAS

KENYON, Paula Braga; KENYON, Shawn; MIGUEL, Caio F. Análise Comportamental (ABA). Um Modelo para a Educação Especial. In: CAMARGOS JUNIOR, Walter et al. Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. Brasília: CORDE, 2005. p. 148-153

LEBLANC, J. M. El Currículum Funcional em la educación de la persona con retardo mental. Tradução de M. A. Almeida e I. Z. Boueri. Mallagra - España: Aspandem, 1992.

SUPLINO, M. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; São Paulo: AMA, 2005.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

CHALLENGES AND PERSPECTIVES ON THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DI- SABILITIES IN THE LABOR MARKET: A STUDY ON PROFESSIONAL EXPERIEN- CES

Gabriela Ishikawa Boniholi¹

Karina Garcia Padilha²

Luiz Fernando de Oriani e Paulillo³

RESUMO

O presente trabalho analisa a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, destacando desafios e avanços neste setor. Apesar do aumento de vínculos empregatícios, apenas 2,9% da população com deficiência está empregada formalmente. As funções ocupadas abrangem atividades administrativas, produção e atendimento ao cliente, predominando no setor varejista. Participaram da pesquisa 93 pessoas com deficiência, sendo a maioria com diagnóstico de deficiência intelectual, com média de idade de 35 anos e 38,71% com Ensino Médio completo. Identificaram-se lacunas no treinamento, com maioria dos programas ocorrendo de forma informal e sem continuidade, o que impacta na integração e no desempenho do colaborador. O suporte interpessoal foi essencial para a adaptação, mas a ausência de estratégias estruturadas evidencia a necessidade de maior investimento em acessibilidade e treinamento. Além disso, 87,67% dos participantes demonstraram interesse em continuar os estudos, mas destacaram barreiras como falta de tempo e dificuldades com Português e Matemática. A pesquisa reforça a importância de políticas públicas inclusivas, qualificações acessíveis e suporte contínuo no ambiente laboral, alinhando-se à legislação vigente, para ampliar a participação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Trabalho Formal. Mercado de Trabalho. Rotina de trabalho.

ABSTRACT

This study analyzes the inclusion of people with disabilities in the formal labor market, highlighting challenges and progress. Although employment opportunities have increased, only 2.9% of the population with disabilities is formally employed. The jobs held are primarily in administration, production, and customer service, predominantly in retail. The research involved 93 individuals with disabilities, most of whom were diagnosed with intellectual disabilities, with an average age of 35 years and 38.71% of them having finished high school. Significant

1 Universidade Federal de São Carlos. Aluna de Pós-Graduação, Mestranda em Administração e Sociedade.
E-mail: gabrielaboniholi@estudante.ufscar.br

2 Universidade Federal de São Carlos. Aluna de Pós-Graduação, Mestranda em Administração e Sociedade.
E-mail: karinapadilha@estudante.ufscar.br

3 Universidade Federal de São Carlos. Professor Titular do Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: dlfp@ufscar.br

gaps in training were identified, as most programs were informal and lacked continuity, affecting workplace integration and performance. Interpersonal support was essential for adaptation, but the absence of structured strategies highlights the need for greater investment in accessibility and professional training. Additionally, 87.67% of participants expressed interest in continuing their studies but cited obstacles such as time constraints and difficulties in subjects like Portuguese and Mathematics. The research emphasizes the importance of inclusive public policies, accessible training, and consistent workplace support, aligned with current legislation, to increase the participation of people with disabilities in the labor market.

Keywords: People with disabilities. Formal employment. Labor market. Work routine.

INTRODUÇÃO

O direito ao trabalho é garantido por lei para pessoas com deficiência no Brasil. A Lei nº 8.213/1991 estabelece cotas de contratação para empresas com mais de 100 funcionários, reservando um percentual mínimo de vagas. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça a igualdade de oportunidades e proíbe discriminações, garantindo condições de trabalho dignas e acessíveis.

No entanto, dados do Dieese (2019) demonstram que apenas 1,1% dos vínculos empregatícios formais eram ocupados por pessoas com deficiência. A maioria desses vínculos era para deficiência física, auditiva e visual, enquanto as deficiências intelectual e múltipla tinham taxas de empregabilidade muito baixas.

De acordo com o IBGE (2023), 8,9% da população brasileira declara ter algum tipo de deficiência, totalizando 18,6 milhões de pessoas. A Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT) do Ministério do Trabalho e Emprego (Brasil, 2024) realizou um levantamento com informações do eSocial⁴ sobre pessoas com deficiência e reabilitados do INSS no mercado formal de trabalho, incluindo perfil demográfico, salarial e educacional. A pesquisa evidencia que, embora a presença de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho tenha avançado, com 545.940 indivíduos empregados em janeiro de 2024, isso representa apenas uma fração dos 18,6 milhões de brasileiros com deficiência, segundo o IBGE (2023).

Esse número equivale a, aproximadamente, 2,9% da população com deficiência, demonstrando que o Brasil ainda enfrenta desafios para cumprir a Lei de Cotas e alcançar maior inclusão. Além disso, as desigualdades de gênero e raça são evidentes. Homens com deficiência ocupam mais postos de trabalho (341.392) do que mulheres (204.548). Ademais, trabalhadores brancos são mais contratados (102.026) do que negros (86.159).

Disparidades salariais também refletem desigualdades, com mulheres e homens com deficiência recebendo, respectivamente, 21,2% e 14% a menos do que os seus pares sem deficiência. Predominam vínculos empregatícios de pessoas com deficiência física, auditiva e visual, sendo a maioria com Ensino Médio completo, o que evidencia a necessidade de políticas mais inclusivas, tanto para equilibrar essas desigualdades quanto para ampliar a participação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal (Brasil, 2024).

Entre as justificativas apresentadas pelas empresas para o não cumprimento das cotas, estão alegações como a falta de qualificação específica entre as pessoas com deficiência, dificuldades em encontrar candidatos aptos, supostas limitações biológicas e a percepção de que a inclusão seria uma responsabilidade exclusiva do Estado (Silva; Helal, 2017).

A Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os direitos das pessoas com deficiência, define a pessoa com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos

⁴ Sistema do Governo Federal do Brasil que visa centralizar as informações trabalhistas.

de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2008).

Sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a ONU estima que cerca de 1% da população global tenha autismo. No Brasil, o Censo de 2020 deveria incluir perguntas sobre autismo, conforme a Lei n. 13.861/19, mas os dados ainda não foram divulgados. O TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, que se manifesta de diversas formas. Este transtorno é identificado pela presença de distúrbios comportamentais desde uma idade precoce, apresentando uma variedade de níveis de afetação e deficiências associadas (Lazzarini; Elias, 2022). No Brasil, o autismo é considerado uma deficiência para assegurar direitos específicos para indivíduos com este diagnóstico, de acordo com a Lei de nº 12.764/2012 (Brasil, 2012).

Segundo Silva (2013), a inclusão de pessoas com deficiência/TEA no mercado de trabalho oferece muitos benefícios. Entre eles estão uma melhor qualidade de vida, o desenvolvimento de habilidades, o acesso a espaços públicos de cultura, educação e lazer, bem como a promoção da interação social. Além disso, o trabalho é importante para atingir metas pessoais, como a independência financeira e a satisfação pessoal, contribuindo para o desenvolvimento dos direitos de cidadania, o aumento da autoestima e o reconhecimento social. Isso leva à aceitação e valorização das capacidades desses indivíduos, que são vistos como capazes e produtivos (Silva, 2013; Cardoso; Castilho, 2024).

Em relação ao desempenho de pessoas com deficiência empregadas, o estudo de Garbin et al. (2022) revela que todos os participantes relataram que não conseguem realizar todas as atividades delegadas, apontando razões como “medo de errar”, “medo de falar”, “dificuldade de socialização” e “falta de suporte”. Os principais problemas identificados foram a falta de preparo, dificuldades para conseguir e manter empregos, o que coloca, frequentemente, pessoas com autismo em situações de dependência financeira de instituições, governo ou parentes, mesmo que tenham formação e capacidade para trabalhar. O estudo também sugere que essas dificuldades podem estar relacionadas à necessidade de adaptações específicas no ambiente de trabalho, como flexibilidade nos horários, materiais de trabalho, vestuário, espaço físico e formas de comunicação (Leopoldino, 2015; Garbin et al., 2022).

De acordo com Leopoldino (2015), a dificuldade que as pessoas com TEA enfrentam para se inserir no mercado de trabalho é um indicador de uma realidade excludente. O estudo de Bontempo (2009 apud Leopoldino, 2015), focado exclusivamente em pessoas com autismo, revelou que cerca de 50% dos entrevistados já tiveram algum emprego, mas poucos conseguiram manter uma experiência de emprego sustentável, evidenciando as dificuldades enfrentadas.

O suporte adequado no ambiente de trabalho é essencial para viabilizar o acesso ao emprego para pessoas com deficiência, mitigando as dificuldades (Leopoldino, 2015). O desenvolvimento de ambientes de trabalho amigáveis para pessoas com autismo, bem como a avaliação do impacto positivo das adaptações ambientais e da satisfação desses indivíduos é um campo ainda em crescimento. As pesquisas indicam que investimentos em treinamento e adequação ambiental podem melhorar o desempenho e a qualidade de vida desses indivíduos.

Segundo o mesmo autor, a organização do trabalho pode facilitar a inclusão e aumentar a produtividade (Leopoldino, 2015).

Coelho, Sampaio e Mancini (2014), no seu estudo sobre a vivência do trabalho da pessoa com deficiência, destacam que o trabalho é fundamental para organizar a rotina das relações sociais e dos projetos de vida, sendo um determinante central na formação da identidade. As relações cotidianas, facilitadas pelo trabalho, permitem a construção da identidade pessoal e social, pelas trocas materiais e afetivas. Os autores reforçam que para indivíduos com deficiência, o trabalho é uma atividade social crucial, que organiza a vida e estrutura a identidade dos indivíduos, mesmo quando é precário. O seu significado vai além do aspecto técnico e fi-

nanceiro, influenciando a estrutura socioeconômica, a cultura, os valores e a subjetividade dos trabalhadores.

Alguns ajustes nas condições ambientais, como iluminação e ruído, bem como a organização das tarefas são essenciais para que pessoas com deficiência trabalhem com produtividade e satisfação. O suporte psicossocial da chefia, colegas ou coach é vital para a retenção desses trabalhadores (Leopoldino; Coelho, 2017). O processo inclusivo envolve, além da preparação e o encaminhamento ao mercado, o ajuste do ambiente laboral e um acompanhamento detalhado, com o objetivo de explorar as potencialidades das pessoas com deficiência, para que, assim, seja possível amenizar esses entraves, beneficiando trabalhadores, empregadores e a sociedade como um todo (Leopoldino; Coelho, 2017; Saad et al., 2023).

Diante desse contexto, o presente trabalho teve como objetivo investigar e analisar as funções, experiências e rotinas de trabalho desempenhadas por pessoas com deficiência/TEA, além de explorar como se deu a dinâmica do treinamento inicial e o interesse desses indivíduos em continuar estudando

METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte de um projeto mais abrangente intitulado “Efetividade e Coesão social dos Programas e Projetos das Apaes Voltados à Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho”, o qual teve como objetivo principal apresentar e testar a aplicação de uma metodologia para avaliar a eficácia do Programa de Empregabilidade para Pessoas com Deficiência em seis Apaes, que foram selecionadas pelo seu alto número de inserções no mercado de trabalho em 2022. Participaram do estudo pessoas com deficiência, seus familiares, as empresas contratantes e os profissionais das Apaes envolvidos nesse processo. A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética da UFSCar (CAEE: 69869723.3.0000.5504).

Para coleta de dados, foram utilizados quatro roteiros de entrevista semiestruturados de natureza qualitativa. Esses roteiros foram desenhados para explorar os impactos e os desafios organizacionais e institucionais dentro do contexto estudado, adaptados pelos pesquisadores de uma metodologia desenvolvida por Paulillo et al. (2009), para a avaliação de programas e projetos.

O trabalho adotou a abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, visando revelar diferentes aspectos de um fenômeno específico. Conforme Vilelas (2009, p. 43), esse método “engloba o estudo dos meios pelos quais se entendem todos os fenômenos e se ordenam os conhecimentos”. Após a transcrição, os dados foram analisados de forma crítica, priorizando as interpretações dos participantes sobre a situação estudada, de maneira subjetiva. A análise foi conduzida com flexibilidade para abordar “[...] situações complexas que não permitem a definição exata e prévia dos caminhos que a pesquisa irá seguir [...]” (Vilelas, 2009, p. 53).

O presente trabalho se configura como uma amostragem das respostas de pessoas com deficiência, o qual teve como objetivo investigar e analisar suas funções, experiências e rotinas de trabalho desempenhadas, além de expor como foi a dinâmica de treinamento no início do trabalho e o interesse desses indivíduos em continuar estudando.

Participaram 93 pessoas com deficiência, incluindo aquelas com deficiência intelectual (a mais prevalente), TEA, deficiência física, auditiva, visual e múltipla, além de pessoas com outros transtornos, como TDAH e dislexia. Em relação à escolarização, apenas 38,71% dos participantes possuem Ensino Médio completo e a média de idade dos participantes é de 35 anos de idade.

RESULTADOS

Sobre a função e a rotina de trabalho, as atividades foram classificadas em 18 tipos distintos, analisados com base nas respostas dos participantes. O Quadro 1 apresenta a quantidade de pessoas com deficiência em cada função e inclui exemplos extraídos dos relatos dos participantes, com o objetivo de ilustrar a rotina geral descrita.

Quadro 1: Tipos de trabalho e atividades de acordo com as rotinas dos participantes

Tipo de Trabalho e Atividades	Quantidade de Pessoas	Rotinas verbalizadas pelos participantes
Empacotador	18	<i>É bom, no começo eu tinha dificuldade de empacotar, de fazer pronta entrega, hoje faço tudo isso, pego cestinha, pego carrinho quando mandam, e é bom, eu me dou com todo mundo lá do mercado [...]</i>
Auxiliar Administrativo/ Escritório	15	<i>Bom a minha rotina, primeiro, eu chego lá, eu chego um pouco mais cedo, umas 7h e pouco, bato o ponto 8h, e vou direto pra sala, é uma sala do RH, do administrativo, às vezes eles falam pra eu organizar as coisas, de transferir as pastas, mas eu to gostando muito de lá, é uma experiência boa, meus chefes são muito gente boa, sabem meu ritmo</i>
Plantio ⁵	10	<i>Sou auxiliar de produção, ajudo no plantio, faço mudas, ajudo em todas as fases do plantio, desde a semente até virar muda</i>
Repositor	9	<i>[...] como repositor, eu trabalho de repor as mercadorias nas prateleiras, ver a data de validade, atender os clientes ajudando a encontrar as coisas no corredor certo</i>
Limpeza	5	<i>É uma rotina tranquila, eu chego de manhã e faço o que eu tenho que fazer, de manhã eu limpo o corredor, depois a tarde quando volto do almoço das 12h eu limpo as salas e mais tardar quando os pais vêm buscar os alunos eu levo o lixo</i>
Chapeiro/ Montador de Lanches	4	<i>É bem cansativa. Por que eles chamam muito minha atenção, ficam fazendo perguntas que eu não consigo responder, eu fico meio perdida. Eu faço, ajudo eles a montar o sanduiche, limpar o chão, arrumar as coisas, as coisas pra deixar pros meninos da noite</i>
Serviços gerais	5	<i>É bem cansativa né, eu faço muitas coisas, não paro só em um serviço, sempre ajudo com tudo aquilo que eu consigo, para mostrar que eu tenho capacidade, e subir o mais alto que eu posso na empresa</i>
Auxiliar de Limpeza/Cozinha	3	<i>[...] eu sou auxiliar de apoio, eu faço tudo, o que precisar, levo água nas copas, ajudo um colega que está com dificuldade, lavo a bandeja, eu que mexo na máquina, eu mexo só onde é a máquina [...] mas não faço nada na cozinha, só se pedem pra ajudar, mas não é minha função, mas eu ajudo</i>
Estoque	3	<i>Eu trabalho em estoque, carregando peso de alimentos que chega no hospital. Eu acabo ficando com dor no corpo, na coluna, de carregar peso</i>
Auxiliar/ Atendente de Padaria	2	<i>Lavo a louça, levo os pedidos para os clientes, tiro o pedido do cliente, agora estou aprendendo os números das mesas, levo os pães para colocar na cesta, na frente, faço café, expresso, curto, duplo, na máquina de fazer café, na padoca é muita correria, tem muito cliente indo e vindo para tomar café</i>

Auxiliar de Produção	2	<i>[...] trabalho como auxiliar geral [...] a rotina é um paraíso, mas até o ano passado não era, sofri uma lesão nas costas por um excesso de carga que tive que carregar na produção. Antes tinha um gestor que cuidava do setor que não era bom, e isso desvalorizava muito o trabalho e a rotina. Antes eu tinha uma sobrecarga muito grande, ainda tem, mas hoje já é bem menos problemática. Eu trabalho na parte de produção de fios, não tem contato direto com cliente e pessoas e isso torna o trabalho muito bom</i>
Montador de caixas de papelão	2	<i>Chego às 8h30, fico até 12h30, sou montador de caixa, organiza as caixas, limpeza do local de trabalho, recolho o lixo.</i>
Reprografia	1	<i>Imprimo materiais, tritura os materiais que sobram e preciso jogar fora. Chego e me arrumo, essas coisas básicas que tenho no trabalho. O local de trabalho é na reprografia, e entregar os materiais dentro da sala de aula.</i>
Cuidador/Auxiliar Escolar	1	<i>É com as crianças então é muito trabalho, eu ajudo a cuidar de pessoa autista, ficar acompanhando, eu ajudo eles com o trabalho de sala de aula. É a parte educacional mesmo, são duas turmas [...]</i>
Operador de caixa	1	<i>Eu entro, não tenho horário fixo, uma semana trabalho de manhã e outra semana a tarde, mas horários diferentes. Eu chego, guardo minhas coisas, vou no caixa, abre o caixa, conta as moedas, sou operadora de caixa. E lá tem o rodízio de passar pano de noite principalmente, eu só não lavo os panos porque tem uma escadaria que não consigo subir.</i>
Vendedor	1	<i>Bato ponto, tem dias que tem reunião e outros não. Depois vou trabalhar. Sou vendedor de tinta.</i>
Auxiliar de Advocacia	1	<i>Eu trabalho de segunda a sexta, começo às 08:00 e vou até às 18:00 h. Minha função é auxiliar de monitoramento dos processos. Dou apoio para os advogados. Fica acompanhando os processos e demais documentos em andamento. Registro também todos os documentos dos clientes e arquivo eles.</i>
Serviços gerais na APAE ⁶	10	<i>Trabalho na instituição, chego 13h e fico até 17:10, e vou embora com o ônibus da escola. Eu chego com o ônibus, entro na sala, guardo a bolsa dentro do armário, coloca o jaleco. Trabalho fazendo talvez na horta, bijuteria, artesanato, depois limpamos as coisas na oficina antes de ir embora (porque não pode ficar sujo). Todo mundo faz o trabalho em conjunto, é tudo em um tempo limitado, temos hora para fazer as atividades, todo mundo está junto nas atividades.</i>

Fonte: Elaboração própria (2024)

5 O serviço de plantio foi criado e faz parte de um projeto de uma empresa no setor da agricultura com uma das APAEs pesquisada, no qual foi construído um setor de plantio para as pessoas com deficiência trabalharem como auxiliares de produção. O projeto conta com a atuação dos funcionários da empresa e com o apoio da instituição.

6 Na pesquisa, foi identificado que algumas empresas contratam pessoas com deficiência, mas as mantêm realizando apenas serviços gerais dentro da própria instituição. A justificativa apresentada pela empresa é a falta de demanda para inseri-las em funções mais diversificadas e especializadas dentro da empresa.

As respostas dos participantes revelam uma ampla diversidade nas funções e rotinas de trabalho. Cada pessoa desempenha um papel específico, que varia desde atividades administrativas e de suporte até funções de produção e atendimento ao cliente. Essa diversidade é refletida nas diferentes rotinas, que vão de tarefas físicas intensas, como carregar peso, até responsabilidades administrativas e educacionais.

A adaptação ao ambiente de trabalho é uma constante nos relatos, com muitos participantes indicando que conseguiram se integrar bem e ajustar suas funções ao longo do tempo. No entanto, também foram apontados desafios significativos, como sobrecarga de trabalho, dores físicas e dificuldades em responder a perguntas específicas. Esses achados corroboram com as discussões realizadas pelos atores Silva (2013); Leopoldino (2015); Leopoldino e Coelho (2017); Garbin et al. (2022); Saad et al. (2023) e Cardoso e Castilho (2024), ao relatarem as dificuldades de inserção e permanência de pessoas com deficiência/TEA no ambiente de trabalho.

Os relatos também destacam a importância do ambiente de trabalho, mencionando a influência das relações interpessoais, a qualidade dos gestores e as condições físicas do local. A satisfação dos participantes está fortemente ligada à adequação das condições de trabalho e ao suporte recebido.

A maioria dos entrevistados (90,14%) relataram entender completamente as suas funções no trabalho, sem enfrentar dificuldades. Alguns mencionam que, em caso de dúvida, procuram a ajuda de algum colega de trabalho ou supervisor. Alguns indicaram receber apoio da equipe para as poucas tarefas que não compreendem totalmente.

O restante dos entrevistados (9,86%) relatou dificuldades com tarefas específicas, como organizar as caixas com produtos e colocar etiqueta nos alimentos adequadamente, devido à complexidade ou falta de clareza nas instruções. Alguns mencionam dificuldades relacionadas a funções que exigem leitura ou interpretação de documentos, outros enfrentam desafios, devido ao uso de medicamentos que afetam sua concentração e desempenho. Portanto, a falta de acompanhamento adequado e a necessidade de auxílio contínuo são questões recorrentes e significativas para pessoas com deficiência.

A pesquisa de Silva e Helal (2017) enfatiza a necessidade de um esforço conjunto da sociedade, das empresas e do governo, por ações de sensibilização, treinamentos, adaptações nos locais de trabalho e investimentos em acessibilidade. As empresas desempenham um papel central nesse processo, sendo fundamental que adotem práticas de gestão de pessoas voltadas à inclusão, como a oferta de qualificação profissional, criação de mecanismos de apoio e acompanhamento, bem como a garantia de acessibilidade em todos os níveis organizacionais.

Quanto aos treinamentos para executar a função de trabalho, 86,36% alegaram ter recebido algum tipo de treinamento antes ou quando iniciou na vaga de emprego. Entre os principais comentários esteve a orientação mensal, observação inicial de outra pessoa executando e o treinamento prático com acompanhamento. No entanto, a maioria dos treinamentos foram na primeira semana de trabalho e não houve continuidade para melhores resultados. Além disso, observou-se a escassez de treinamentos formais. Uma trabalhadora expõe:

Não teve nenhum treinamento, fiquei meio dia com uma operadora de caixa, nos outros três dias já fiquei sozinha com uma pessoa auxiliando, falando sobre os códigos de cada coisa, do pão, da batata... não teve um treinamento para operadora, agora 1 ano depois me deram um livrinho com instruções, mas agora não adianta, eu já aprendi, eles deveriam ter dado isso antes quando eu entrei, eu estou lendo e é legal, mas já aprendi tudo (mulher, operadora de caixa).

Apesar da falta de treinamento, o suporte da colega de trabalho foi eficaz e satisfatório para a aprendizagem das atividades de trabalho, ação ocorrida na maioria dos exemplos obtidos. Campos, Vasconcellos e Kruglianskas (2012) discutem que, frequentemente, os treinamentos para funcionários com deficiência são realizados “em serviço”, ou seja, enquanto a pessoa já está desempenhando as suas funções, e não por programas formais e específicos. Essa prática é consistente com os dados obtidos nessa pesquisa, que indicam que, embora o treinamento inicial possa ter ocorrido, a falta de continuidade e a ausência de programas formais são comuns.

Campos, Vasconcellos e Kruglianskas (2012) mencionam ainda que, embora os funcionários com deficiência tenham a possibilidade de participar dos mesmos treinamentos que os demais, a falta de recursos e acessibilidade pode limitar essa participação, o que pode ser um reflexo das dificuldades observadas na prática.

Sobre a informação de continuar estudando, 87,67% gostariam de continuar estudando, enquanto 12,33% não têm essa pretensão. O desejo de continuar os estudos varia entre ingressar em cursos superiores, cursos profissionalizantes envolvendo a área de atuação na empresa ou não (dança, arte, automaquiagem, dentre outros aspectos), como também o desejo por terminar o ensino médio e aprender a ler e escrever.

Para os exemplos dos entrevistados que responderam não ter interesse em continuar estudando, isso se dá devido à dificuldade com Português e Matemática, falta de tempo devido ao trabalho e/ou filhos, bem como o fato de já estar empregado ou formado e isso já ser o suficiente - de acordo com o exposto pelos próprios indivíduos.

A falta de formação técnica e profissional em muitas pessoas com deficiência limita seu acesso a profissões que exigem maior qualificação (Leopoldino; Coelho, 2017). Para superar essa barreira, é essencial garantir a inclusão desses indivíduos no sistema educacional, algo que ainda não acontece de forma universal. No Brasil, a exigência de formação secundária e técnica para pessoas com deficiência cria obstáculos à sua contratação, impedindo a sua participação em processos seletivos, sem gerar passivo legal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados evidenciaram uma ampla diversidade nas funções e rotinas laborais desempenhadas pelos 93 participantes com deficiência. As atividades abrangeram desde tarefas administrativas até funções relacionadas à produção e ao atendimento ao cliente. Destaca-se a predominância de contratações no setor varejista, com os cargos de empacotador e repositor sendo os mais ocupados por pessoas com deficiência intelectual.

Apesar dessa variedade de funções, os relatos apontaram a falta de treinamento formal e contínuo como um desafio recorrente. Embora a maioria dos participantes tenha recebido algum tipo de capacitação inicial, a continuidade e a sistematização desses treinamentos foram limitadas. Isso confirma as observações de Campos, Vasconcellos e Kruglianskas (2012), que destacam a prática comum de treinamentos informais realizados “em serviço” e a ausência de programas específicos.

Outro aspecto relevante foi a importância da adaptação ao ambiente de trabalho e do suporte oferecido pelos colegas para a integração e o desempenho dos participantes. Contudo, a carência de acompanhamento adequado e a necessidade de assistência contínua foram identificadas como desafios significativos, evidenciando a demanda por estratégias de suporte mais estruturadas e acessíveis.

Além disso, 87,67% dos participantes expressaram interesse em continuar os estudos, seja por cursos superiores, profissionalizantes ou em outras áreas de interesse. Entre aqueles que não têm intenção de seguir estudando, destacaram-se dificuldades relacionadas ao Portu-

guês e à Matemática, além da falta de tempo devido a compromissos pessoais. Vale ressaltar que apenas 38,71% dos participantes possuem o Ensino Médio completo.

Esses resultados reforçam a urgência de uma inclusão profissional mais efetiva e de políticas públicas que enfrentem as barreiras relacionadas à formação técnica e profissional para pessoas com deficiência. Conforme apontado por Leopoldino e Coelho (2017), é fundamental garantir uma formação adequada e acessível, permitindo que esses indivíduos tenham condições de ocupar cargos que exijam maior qualificação e de participar de processos seletivos sem enfrentarem obstáculos legais. A implementação de programas de treinamento mais consistentes e a promoção de uma cultura inclusiva são passos essenciais para melhorar a integração e o desenvolvimento profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Faculdade APAE Brasil, pelo financiamento desta pesquisa e a oportunidade de investigar a temática, contribuindo com o desenvolvimento do conhecimento sobre a inclusão laboral das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 5 ago. 2024

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

CAMPOS, J. G. F. de; VASCONCELLOS, E. P. G. de; KRUGLIANSKAS, G. Incluindo pessoas com deficiência na empresa: estudo de caso de uma multinacional brasileira. Revista Administração, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 560-573, jul./ago./set. 2013. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S008021071630293X?ref=pdf_download&fr=R-R-2&rr=8ae679a4783b7deb. Acesso em: 5 ago. 2024.

CARDOSO, L. T. de A.; CASTILHO, A. G. de. O mercado de trabalho das pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). Revista Gestão e Organizações, João Pessoa-PB, v. 9, n. 2, p. 65-78, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/rgo/article/view/8492>. Acesso em: 5 ago. 2024.

COELHO, C. M.; SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Trabalhadores com deficiência: vivências de prazer e sofrimento. Revista Psicologia e Sociedade, Recife-PE, v. 26, n. 1, p. 214-223, mai. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/R88vX6nhmchKL3sysXqrfKx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2024.

GARBIN, A. P. et al. Autismo e os entraves no mercado de trabalho em um município de grande porte. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista-SP, v. 11, n. 14, e566111436598, nov. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36598/30662>. Acesso em: 5 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Pessoas com Deficiência 2022 - Divulgação dos Dados Gerais. DPE, Grupo de Trabalho de Deficiência. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: https://agencia-denoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

LAZZARINI, F. S.; ELIAS, N. C. História Social™ e Autismo: uma Revisão de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 28, e0017, p. 349-364, mai. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v28/1413-6538-rbee-28-e0017.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

LEOPOLDINO, C. B. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa para os brasileiros. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 22, p. 853-868, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/2033>. Acesso em: 5 ago. 2024.

LEOPOLDINO, C. B.; COELHO, P. F. da C. O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. *E&G Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, p. 107–124, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/15660/13069>. Acesso em: 5 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Adotada em 13 dez. 2006. Publicada em 2008. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SAAD, J. S. et al. Reflexões sobre o direito das pessoas com transtorno do espectro do autismo, a qualidade de vida e o acesso ao mercado de trabalho. *Revista Auditorium*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 57, p. 71-84, mar./jun. 2023. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/revistasjrj/article/view/693/442>. Acesso em: 5 de ago. 2024.

SILVA, A. C. M. da. Autismo: o acesso ao trabalho como efetivação dos direitos humanos. Orientador: Profa. Dra. Virgínia Colares. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/509/1/alessandra_cabral_meireles_silva.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

SILVA, A. G. C. da; HELAL, D. H. A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro: perspectivas e desafios. *Revista FSA*, Teresina, v. 14, n. 5, art. 2, p. 32-54, set./out. 2017. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1427/1311>. Acesso em: 4 dez. 2024.

DIREITO À SAÚDE PARA AS PESSOAS COM AUTISMO: UMA ANÁLISE À LUZ DO SISTEMA PÚBLICO DE SAÚDE BRASILEIRO, LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

HEALTH RIGHTS FOR PEOPLE WITH AUTISM: AN ANALYSIS IN LIGHT OF THE BRAZILIAN PUBLIC HEALTH SYSTEM, LEGISLATION, AND PUBLIC POLICIES

Geovanna Gonçalves Peniche¹

Gustavo Brunelli Esteves²

Anaísa Leal Barbosa Abrahão³

RESUMO

O direito à saúde é reconhecido como um dos pilares fundamentais para a preservação da dignidade humana e a plena realização da cidadania. A Constituição Federal de 1988 e o Sistema Único de Saúde (SUS) estabelecem a base normativa e institucional para a promoção e a garantia deste direito. Contudo, a efetiva implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, principalmente no que diz respeito às exigências particulares das pessoas com autismo. Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo analisar o direito à saúde para indivíduos com autismo no Brasil, com um enfoque específico na atuação e eficácia do SUS. Para atingir esse objetivo, serão investigadas as principais legislações e políticas públicas pertinentes ao tema, avaliando-se a efetividade das intervenções e tratamentos disponibilizados pelo sistema de saúde pública. Foi adotada a combinação entre os delineamentos metodológicos do tipo revisão de literatura e pesquisa documental. Conclui-se que embora haja esforços para que as intervenções feitas no SUS sejam as mais eficazes, é importante ressaltar que a escassez de recursos destinados à área da saúde impacta, significativamente, os tratamentos de TEA na rede pública de saúde. Em contrapartida, a legislação brasileira vem avançando na garantia dos direitos desta população.

Palavras-chave: Intervenção. SUS. Transtorno do Espectro Autista. Tratamento.

ABSTRACT

The right to health is recognized as one of the fundamental pillars for preserving human dignity and the full realization of citizenship. The 1988 Federal Constitution and the Unified Health System (SUS) establish the normative and institutional foundation for promoting and ensuring this right. However, the effective implementation of these guidelines faces significant challenges, particularly concerning the specific needs of people with autism. The present study aims to analyze the right to health for individuals with autism in Brazil, specifically emphasi-

1 Graduanda em Direito pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Franca/SP.

E-mail: g.peniche@unesp.br

2 Graduando em Direito pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Franca/SP.

E-mail: gustavo.brunelli@unesp.br

3 Docente no Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas e no Programa de Pós-Graduação em planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -

Campus Franca/SP. E-mail: anaisa.leal@unesp.br

zing the role and effectiveness of the SUS. To achieve this objective, key legislation and public policies related to the topic will be examined, assessing the effectiveness of interventions and treatments provided by the public health system. The methodology combines literature review and documentary research. The study concludes that although efforts are being made to ensure the effectiveness of interventions within SUS, it is important to note that the scarcity of resources allocated to the health sector significantly affects the treatment of ASD in the public healthcare network. On the other hand, Brazilian legislation has made progress in securing the rights of this population.

Keywords: Intervention; SUS; Autism Spectrum Disorder; Treatment.

INTRODUÇÃO

O direito à saúde é amplamente reconhecido como um dos pilares fundamentais para a preservação da dignidade humana e a plena realização da cidadania. Esse direito adquire uma relevância ainda maior quando se trata de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição caracterizada pela sua complexidade e variabilidade, que demanda abordagens de saúde integradas e adaptadas às suas necessidades específicas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Sistema Único de Saúde (SUS) estabelecem a base normativa e institucional para a promoção e garantia deste direito. Contudo, a efetiva implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, particularmente no que diz respeito às exigências particulares das pessoas com autismo.

O presente estudo analisa detalhadamente o direito à saúde para indivíduos com autismo no Brasil, com um enfoque específico na atuação e na eficácia do SUS. Para atingir esse objetivo, serão investigadas as principais legislações e políticas públicas pertinentes ao tema, avaliando-se a efetividade das intervenções e os tratamentos disponibilizados pelo sistema de saúde pública. Além disso, este trabalho buscará identificar os desafios e obstáculos que essa população enfrenta no acesso aos cuidados de saúde e propor recomendações e melhorias que possam fortalecer a garantia e efetividade desse direito.

Entre os objetivos específicos do estudo, destaca-se a análise do arcabouço legal e das políticas públicas direcionadas à saúde de pessoas com autismo, examinando como essas diretrizes são implementadas na prática pelo SUS. Será igualmente crucial avaliar a eficácia das intervenções terapêuticas e dos tratamentos oferecidos, levando em consideração a diversidade das manifestações do TEA e a necessidade de abordagens individualizadas. A identificação de desafios e barreiras, como a carência de profissionais especializados, a limitação de recursos e a fragmentação dos serviços, permitirá uma avaliação crítica e fundamentada das lacunas existentes no sistema de saúde.

Este trabalho pretende, portanto, contribuir para o debate acadêmico e político sobre o direito à saúde das pessoas com autismo, oferecendo uma análise aprofundada e proposições que visem a plena efetivação deste direito no âmbito do SUS.

METODOLOGIA

O presente estudo adota a combinação entre os delineamentos do tipo revisão de literatura e pesquisa documental, para investigar o direito à saúde das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, com ênfase na eficácia do Sistema Único de Saúde (SUS). Considerando a definição de TEA conforme o DSM-5-TR, a pesquisa aborda desde o diagnós-

tico na infância até as necessidades de suporte na vida adulta, além de legislações vigentes de proteção à pessoa autista. A análise se centra na avaliação dos impactos da Lei Berenice Piana e outras políticas públicas no SUS, identificando avanços e desafios, como a necessidade de mais recursos, capacitação profissional e integração entre serviços. A investigação visa identificar lacunas na implementação das políticas de saúde e propor recomendações para aprimorar a efetividade dos direitos à saúde para pessoas com TEA, promovendo um sistema de saúde mais inclusivo e eficiente.

DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DO TEA

O transtorno do espectro autista, também conhecido pela sigla TEA, pode ser definido como uma condição neuropsíquica, caracterizada por padrões comportamentais, linguagem comprometida e déficits na comunicação social. A sua natureza não possui uma única causa, podendo advir de fatores genéticos ou ambientais. Geralmente, a sua manifestação já pode ser percebida desde a primeira infância, que vai de zero a seis anos de idade, mas em alguns casos, nos quais as características que enquadram o sujeito no espectro aparecem de forma mais branda, a identificação do transtorno pode ser realizada apenas na fase adulta – fenômeno conhecido como diagnóstico tardio (Onzi; Gomes, 2015).

O Transtorno começou a ser discutido, efetivamente, em 1943, em que o psiquiatra austríaco Leo Kanner, ao estudar o comportamento de 11 crianças, percebeu o que todas tinham em comum: “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice” (“Autistic disturbances of affective contact”). Após a publicação de Kanner, o assunto começou a reverberar, mas ainda de uma forma superficial. Apenas a partir da década de 80 é que o TEA começou a aparecer nos documentos de descrição médica de forma efetiva, sob a nomenclatura “Transtorno Autista (Onzi; Gomes, 2015).

Atualmente, os estudos sobre o tema vêm sendo aprimorados de forma significativa. De acordo com o órgão de saúde americano Centers for Disease Control and Prevention (CDC), no início dos anos 2000 existia 1 caso de TEA a cada 150 crianças observadas, já em pesquisas feitas em 2020, a diferença diminuiu para 1 caso a cada 36 crianças observadas. Este aumento expressivo de casos se reflete em todo o mundo, podendo estar relacionado a muitos fatores, como a capacitação dos profissionais para o diagnóstico, um entendimento mais aprofundado sobre o transtorno, a criação de centros especializados no tratamento do transtorno, entre outros aspectos. No Brasil de hoje, estima-se que cerca de 2 milhões de pessoas vivam com TEA e o acesso a um tratamento adequado para esses indivíduos é essencial (Silva, 2022).

CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO DSM-5-TR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme descrito pelo DSM-5-TR, caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e interação social. Indivíduos com TEA apresentam dificuldades na reciprocidade socioemocional, comprometendo a realização de conversas normais e o compartilhamento de interesses e emoções. Adicionalmente, eles manifestam prejuízos nos comportamentos comunicativos não verbais, como contato visual e dificuldade no uso de gestos.

As dificuldades em desenvolver e manter relacionamentos são evidentes, com problemas para se ajustarem a diferentes contextos sociais. Esses indivíduos também exibem padrões restritos e repetitivos de comportamento, incluindo movimentos estereotipados, adesão inflexível a rotinas, interesses bastante restritos e reações incomuns a estímulos sensoriais. Tais

características resultam em prejuízos significativos no funcionamento social e profissional, demandando apoio especializado para promover uma melhor qualidade de vida (APA, 2023).

CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO DSM-5-TR

Atualmente, de acordo com a Classificação Internacional das Doenças (CID-10), as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são classificadas como perturbações pervasivas do desenvolvimento, afetando a aquisição de múltiplas competências desde os primeiros anos de vida, com repercussões duradouras. Essas patologias compartilham dificuldades nas interações sociais recíprocas, na comunicação e apresentam interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas (Souza; Miranda; Anache, 2023).

No autismo infantil, os sintomas são identificáveis desde os primeiros anos de vida. As crianças com autismo, frequentemente, apresentam alterações na interação social, como déficits no uso da linguagem não-verbal, evitamento do contato visual, incapacidade de estabelecer relações sociais adequadas ao nível do desenvolvimento e ausência de reciprocidade social ou emocional. Além disso, há alterações na comunicação e na linguagem, como atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem, uso estereotipado ou idiossincrático da linguagem, bem como uma utilização literal e concreta da linguagem. Quanto aos comportamentos restritivos e repetitivos, observa-se interesses restritos e anormais quanto ao foco e intensidade, adesão inflexível a rotinas e rituais, além de maneirismos motores, como o balanceamento do tronco ou andar nas pontas dos pés (Spies; Gasparotto; Silva, 2023).

A epidemiologia do TEA em adultos tem sido menos estudada em comparação com as crianças. Estudos, como o de Brugha et al. (2012), indicam que a prevalência de TEA em adultos é semelhante à encontrada em crianças, sem evidências de diminuição significativa com a idade. Além disso, adultos com TEA, frequentemente, enfrentam desvantagens sociais, incluindo maior dependência de recursos habitacionais sociais e menores níveis de qualificação educacional.

O diagnóstico de TEA em adultos requer um estudo detalhado que foque na história do desenvolvimento psicomotor e no exame do estado mental. Os sintomas a serem investigados incluem déficits na interação social, como evitamento do contato visual, incapacidade de iniciar ou manter um diálogo, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos (Brugha et al., 2012).

A IMPORTÂNCIA DO DIREITO À SAÚDE PARA A POPULAÇÃO COM TEA

A saúde no Brasil passou a ser um direito fundamental inerente aos cidadãos a partir da redemocratização do país. Com a significativa participação da população na idealização dos objetivos e metas que formariam a Constituição Federal de 1988, a universalização do direito à saúde foi um dos ideais centrais no debate sobre como a democracia brasileira seria remoldada. Antes da Constituição de 88, o sistema público de saúde era restrito apenas aos cidadãos vinculados à Previdência Social ou aqueles que possuíam vínculo empregatício formal. O restante dos cidadãos era assistido por instituições filantrópicas ou pela rede privada de saúde (Dallari, 2008).

A criação de políticas públicas direcionadas ao acolhimento de pessoas com qualquer tipo de transtorno mental no Brasil se deu de forma tardia. Antes da redemocratização, apenas instituições não governamentais ofereciam assistência a essa parcela da população. As principais entidades a proporem o debate, a inclusão, o atendimento e a troca de experiências acer-

ca dos transtornos mentais pré-redemocratização foram a Associação Pestalozzi, fundada em 1918, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, e a Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), fundada em 1983 (Araújo; Cunha, 2021).

Ao longo dos anos, muitas outras instituições não governamentais especializadas no TEA foram sendo criadas pelo país. Após a criação do SUS, o acesso ao tratamento por parte dos jovens diagnosticados se tornou ainda mais abrangente. Assim, entende-se que o direito à saúde para essa parcela da população vem sendo galgado e conquistado pela própria comunidade que a cerca ao longo de muitos anos. A partir de tais movimentos, é possível que hoje se discuta meios de se aprimorar tratamentos direcionados e especializados, que tenham como foco a melhoria da qualidade de vida não só das pessoas que vivem com o transtorno do espectro autista, mas de todos aqueles que os rodeiam (Araújo; Cunha, 2021).

6.1 Impacto no Sistema Único de Saúde (SUS)

A implementação da Lei Berenice Piana e de outras políticas públicas voltadas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exerce um impacto direto no Sistema Único de Saúde (SUS). Como principal provedor de serviços de saúde no Brasil, o SUS é responsável por garantir que os direitos estabelecidos pela legislação sejam efetivamente cumpridos. Um dos principais impactos no SUS é a descentralização e o acesso aos serviços, pois a missão do SUS é assegurar que pessoas com TEA, independentemente da sua localização geográfica, tenham acesso a diagnósticos e tratamentos especializados.

A Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) desempenha um papel crucial nesse contexto, oferecendo uma gama de serviços, que vão desde a atenção básica até cuidados mais complexos (Garcia; Nascimento; Pereira, 2017).

Outrossim, a legislação impulsiona a necessidade de capacitação contínua dos profissionais de saúde. Médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais devem estar adequadamente preparados para diagnosticar e tratar o TEA de maneira eficaz, sendo a formação adequada desses profissionais essencial para garantir a qualidade do atendimento e a eficácia das intervenções (Guimarães, Cabral, 2021).

A Lei Berenice Piana também promove a integração entre saúde, educação e assistência social. Essa abordagem multidisciplinar é crucial para atender integralmente às necessidades das pessoas com TEA, facilitando a coordenação entre os diferentes setores e o acesso a serviços complementares, como terapias ocupacionais e apoio pedagógico (Nascimento; Pereira, Garcia, 2017).

No entanto, a implementação da legislação enfrenta desafios significativos. Entre eles estão a falta de recursos, a disparidade regional na oferta de serviços e a necessidade de maior conscientização sobre o autismo entre os profissionais de saúde e a sociedade em geral. Superar esses desafios exige um esforço conjunto dos governos federal, estadual e municipal, bem como o engajamento da sociedade civil (Guimarães, Cabral, 2021).

O SUS COMO APARELHO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À SAÚDE PARA PESSOAS COM TRANSTORNOS MENTAIS

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro ficou incumbido de garantir o acesso à saúde para todos os cidadãos. Assim, em 1990, foi sancionada a Lei n. 8.080, que implantou e regulamentou a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), complexo nacionalmente integrado, que visa o oferecimento de tratamentos gratuitos de forma universal para toda a população. Desde a sua formação, o SUS é considerado não só uma conquista na-

cional rumo a uma democracia plena, como também um exemplo de avanço para os direitos sociais em todo o mundo (Gracia; Nascimento; Pereira, 2017).

A frente do SUS especializada em saúde mental é a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que é composta por diversos dispositivos e abrange todo o território nacional. O seu principal e mais robusto dispositivo é o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), que busca oferecer tratamento de saúde de forma regionalizada para indivíduos que sofrem de transtornos psíquicos ou dependência química de forma humanizada. No entanto, apesar dos esforços governamentais para tornar o CAPS cada vez mais inclusivo, algumas famílias ativistas do movimento em prol dos direitos de pessoas com TEA acreditam que o dispositivo é incapaz de atender as demandas dos indivíduos diagnosticados com TEA, por abranger o cuidado de outros transtornos e vícios, sendo ineficaz, assim, no tratamento das especificidades que envolvem o transtorno do espectro autista. Já os profissionais que atuam na rede pública de saúde mental acreditam que esta pode ser uma visão equivocada, uma vez que defendem que um especialismo exacerbado pode acabar não só ferindo o princípio da integralidade – que visa a compreensão plena do indivíduo – como também servindo como fomento para uma estigmatização que já existem em torno do TEA (Rios et al., 2019).

A rede pública de saúde mental realiza o tratamento de pessoas diagnosticadas com TEA a partir de equipes multidisciplinares compostas por acompanhamento com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas. Devido ao fato de os pacientes possuírem a comunicação comprometida e uma percepção difusa da realidade, os profissionais da saúde que realizam os atendimentos são instruídos a praticarem um tratamento humanizado e acolhedor, para que os assistidos se sintam mais seguros em relação tanto aos ambientes quanto aos profissionais. Além disso, procura-se sempre manter uma boa comunicação entre os profissionais, as famílias e os assistidos, já que o cuidado com as pessoas diagnosticadas com algum transtorno mental é uma tarefa contínua, e com aqueles dentro do espectro autista não é diferente (Gracia; Nascimento; Pereira, 2017).

7.1 Eficácia das intervenções e os seus resultados

A eficácia das intervenções depende, a priori, do diagnóstico, que pode envolver entrevistas detalhadas com os cuidadores para colher informações sobre o comportamento social da criança. Já nos casos tardios, as investigações geralmente começam a partir do encaminhamento de psicólogos e psicanalistas. Em suma, os principais sinais e sintomas do TEA avaliados pelos profissionais em adultos incluem dificuldade para iniciar ou manter uma conversa, entender o que é dito de forma excessivamente literal, dificuldade para se comportar ou falar em diferentes situações e uso reduzido ou ausente de gestos, expressões faciais, linguagem corporal ou contato visual (Pinto et al., 2016).

Os profissionais especializados em transtornos mentais também alertam que se deve ter cautela ao diagnosticar crianças e jovens com TEA, para evitar que ocorram os chamados “falsos positivos”, ou seja, semelhança, principalmente, de casos mais brandos com outros transtornos, como o TDAH, por exemplo, o que poderia acarretar um número exponencial de diagnósticos, no qual seriam incluídas como autistas crianças e jovens que estão em transtorno mental pelos mais diversos motivos (Almeida; Neves, 2020).

Os tratamentos focados no TEA não visam a cura de tal condição, mas a melhoria da qualidade de vida daqueles que a possuem. Nesse sentido, as principais e mais eficazes intervenções feitas são a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e as intervenções psicoeducacionais. Na terapia ABA, o objetivo fulcral do tratamento é integrar os indivíduos com TEA ao meio do qual eles fazem parte. Por isso, a intervenção é planejada e executada cuidadosamente, abrangendo as atividades das crianças em todos os ambientes por ela frequentados, ou seja, es-

cola, casa, lazer, dentre outros espaços. Já as intervenções psicoeducacionais visam planejar o tratamento de acordo com as etapas da vida do indivíduo. Assim, na primeira infância, a criança tem o estímulo da fala, da interação social e da educação especializada. Para os jovens, o tratamento se aprofunda nas habilidades sociais, terapia ocupacional e sexualidade. Com os adultos, são abordados temas como tutela e autonomia (Bosa, 2006).

Embora o acesso a tais intervenções pelo SUS varie com a disponibilidade de serviços em diferentes regiões do Brasil, o Ministério da Saúde reconhece a sua importância no tratamento de TEA e recomenda sua oferta nos CAPS. No entanto, tais tratamentos, muitas vezes, são negados pela rede pública, devido à escassez de recursos destinados ao setor da saúde. Nesses casos, geralmente, são realizadas ações judiciais, que visem a garantia do acesso às intervenções. Nos últimos anos, os tribunais têm reconhecido a eficácia do tratamento, determinando que a rede SUS os ofereça a quem dele necessitar (Figueiredo, 2023).

ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

No Brasil, o direito à saúde para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é garantido por um arcabouço legislativo robusto, que visa promover a inclusão social e assegurar um atendimento de qualidade. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, é um marco importante nessa trajetória. Ela instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o autismo como uma deficiência, o que garante aos indivíduos com TEA os direitos previstos na legislação brasileira para pessoas com deficiência.

As políticas públicas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm um impacto significativo na garantia de direitos e no acesso a serviços especializados. A análise do contexto político e assistencial revela que, embora haja divergências teóricas e clínicas sobre o TEA, o principal conflito, muitas vezes, está no campo político. A atuação das associações de pais e familiares foi fundamental ao destacar as lacunas no atendimento do Estado e buscar alternativas. A política pública de saúde mental, que instituiu os Centros de Atenção Psicossocial (CAPSi), trouxe maior visibilidade para o TEA, mas as suas concepções divergiam das defendidas por essas associações. Isso levou a uma busca por novos parceiros e até à criação de um campo próprio para o TEA (Oliveira, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo analisar o direito à saúde de indivíduos com autismo no Brasil, com um enfoque específico na atuação e eficácia do SUS. A priori, cabe reiterar que, de acordo com o DSM – 5, o TEA é um transtorno global do desenvolvimento, sendo interessante que as intervenções se iniciem na primeira infância para uma melhor evolução do quadro clínico dos pacientes assistidos.

Além disso, a pesquisa explicita que não só o debate como também o tratamento de transtornos mentais no Brasil se deu de maneira tardia. Em relação ao TEA, especificamente, o processo foi ainda mais lento. No entanto, a partir da Constituição Federal de 1988, com a saúde no centro do debate público e com a criação do Sistema Único de Saúde, foram formados centros de Atenção Psicossocial por todo o país, nos quais equipes multidisciplinares realizam diferentes intervenções, que sejam mais benéficas para cada indivíduo, dentro das suas possibilidades.

Ademais, embora haja esforços para que as intervenções feitas no SUS sejam as mais eficazes, é importante ressaltar que a escassez de recursos destinados à área da saúde impacta significativamente os tratamentos de TEA na rede pública de saúde. Em contrapartida, a legislação brasileira vem avançando na garantia dos direitos desta população, sendo possível hoje entrar com ações judiciais para que tais direitos sejam assegurados, garantindo, assim, não só a qualidade de vida de tal comunidade, mas também a sua dignidade, preceito fundamental difundido pela Carta Magna vigente no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maíra Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? *Psicologia: Ciência e profissão*, Uberlândia, MG, v. 40, p. e180896, set. 2020. Disponível em: scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jul. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM-5-TR. 5. ed. Washington, DC: APA, 2023.

ARAÚJO, José Bruno de; CUNHA, Inara Maria da Silva. O Autismo no Brasil: no processo histórico, inclusivo e terapêutico. *Educação Em Foco*, Nova Xavantina, MT, v. 1, Cap. III, p. 29-40, mar. 2021. Disponível em: <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2021/educacao-em-foco-desafios-e-possibilidades/ebook.pdf#page=30>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, São Paulo, SP, v. 28, p. s47-s53, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRYPFvQTcBwGHNn/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRUGHA, Traolach S. et al. Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of general psychiatry*, Montgomery, Alabama, v. 68, n. 5, p. 459-465, maio 2011. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/211276>. Acesso em: 28 jul. 2024.

DALLARI, Sueli Gandolfi. A construção do direito à saúde no Brasil. *Revista de direito sanitário*, São Paulo, SP, v. 9, n. 3, p. 9-34, nov. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdisan/article/view/13128/14932>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FIGUEIREDO, Thamyres Silverio et al. Análise do Comportamento Aplicada: a importância de políticas públicas para o diagnóstico precoce em casos de pessoas com transtorno do espectro autista. *Unisantia Law and Social Science*, Santos, SP, v. 11, n. 2, p. 65-77, ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantia.br/index.php/lss/article/view/3506>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GARCIA, Sônia Cardoso Moreira; NASCIMENTO, Mayara Andrine do; PEREIRA, Marília. Autismo infantil: acolhimento e tratamento pelo sistema único de saúde. *Revista Valore, Volta Redonda*, RJ, v. 2, n. 1, p. 155-167, ago. 2017. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/35/47>. Acesso em: 17 jul. 2024.

GUIMARÃES, Luíza. A lei como instrumento de proteção à pessoa com transtorno do espectro autista. 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1609>. Acesso em: 28 jul. 2024.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. Disponível em: *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, RJ. v. 27, n. 03, p. 707-726, 2017, set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/BnZ6sVKbWM8j55qnQWskNmd/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2024.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. *Caderno pedagógico*, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 3, p. 188-196, dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1293/1160>. Acesso em: 15 jul. 2014.

PINTO, R. N. M. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Rev Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre, RS. v. 37, n. 3, p. e61572, set. 2016. Disponível em: [scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 19 jul. 2024.

RAMOS, Jorge; XAVIER, Salomé; MORINS, Mariana. Perturbações do espectro do autismo no adulto e suas comorbidades psiquiátricas. *Psilogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, Amadora, PT, v. 10, p. 9-23, dez. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.10/936>. Acesso em: 28 jul. 2024.

RIOS, Clarice; CAMARGO, Kenneth Rochel. Especialismo, especificidade e identidade: as controvérsias em torno do autismo no SUS. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, RJ, v. 24, n. 3, p. 1111-1120, mar. 2019. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kdG6mMDvv4LnHk56kFyqLXr/?lang=pt#>. Disponível em: 17 jul. 2024.

SHATTUCK, Paul T. et al. Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, Wisconsin, USA, v. 37, p. 1735-1747, dez. 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/S10803-006-0307-7>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SILVA, E. F. O impacto financeiro nas famílias que tem diagnóstico de TEA (transtorno do espectro autista) e suas consequências financeiras e econômicas para a sociedade. *Tópicos Especiais em Ciências da Saúde: teoria, métodos e práticas*, Ponta Grossa, PR, v. 4, p. 190-201, out. 2022. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L133C16.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOUZA, André Luiz Alvarenga de; MIRANDA, Camila Moreira Almeida de; ANACHE, Alexandra Ayach. A inclusão do estudante autista adulto nas faculdades e universidades brasileiras. 2023. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/116_a_inclusao_do_estudante_autista_adulto_nas_faculdades_e_universidades_brasileiras_1_0.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

SPIES, Márcia Franciele; GASPAROTTO, Guilherme da Silva; SILVA, Cielle Amanda de Sousa e. Características do Desenvolvimento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, RS, v. 36, p. e71662, out.

2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100213&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2024.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) A INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) SOB A PERSPECTIVA DE RESPONSÁVEIS LEGAIS: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE (SEC) FOR INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) FROM THE PERSPECTIVE OF LEGAL GUARDIANS: A QUALITATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL INCLUSION

Stephanie Cristine Alves¹

Anaísa Leal Barbosa Abrahão²

RESUMO

A educação especial é um direito garantido por mecanismos legais brasileiros na educação básica, devendo ser cumprido nas instituições regulares de ensino. Uma das formas de se fazer cumprir tal direito é pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, o que ocorre pelo acompanhamento de um profissional especializado aos indivíduos com condições especiais, dentre as quais existe o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considera-se, para tanto, a crescente presença de indivíduos com tal condição na educação, bem como a necessidade de desenvolver conhecimento específico para o trato com tal público. O presente trabalho tem como objetivo apresentar percepções de responsáveis por estudantes com TEA sobre a inclusão educacional. A partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas a 42 responsáveis legais de duas instituições de educação básica e pública de Minas Gerais, obtiveram-se percepções tratadas por análise temática. Os resultados apontaram quatro principais temas: dificuldade no tratamento e/ou no acesso ao AEE, estrutura escolar para alunos com TEA, preparo e experiência do profissional de AEE e dificuldade de inclusão social dos estudantes. Nesse sentido, são necessários alguns avanços nas políticas educacionais inclusivas, de forma que o educando e as famílias tenham acesso aos recursos necessários para o desenvolvimento adequado da criança e adolescente na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE). Educação Especial. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ABSTRACT

Special education is a right guaranteed by Brazilian legal mechanisms in basic education and must be upheld in regular educational institutions. One way to ensure this right is through Specialized Educational Care (SEC) in schools, which involves the assistance of a specialized professional for individuals with special conditions, including Autism Spectrum Disorder (ASD). Given the increasing presence of individuals with ASD in education and the need to develop specific knowledge to support this group, the present study aims to present the perceptions of legal guardians of students with ASD regarding educational inclusion. Through

1 Mestranda em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (UNESP, Franca). E-mail: stephanie.alves@unesp.br.

2 Professora Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas e no Programa de Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (FCHS, UNESP, Franca). E-mail: anaisa.leal@unesp.br.

semi-structured interviews with 42 legal guardians from two public basic education institutions in Minas Gerais, the collected perceptions were analyzed using thematic analysis. The results highlighted four main themes: difficulties in accessing and/or receiving SEC services, school infrastructure for students with ASD, training and experience of SEC professionals, and challenges in the social inclusion of students. In this context, improvements in inclusive educational policies are necessary to ensure that students and their families have access to the resources required for the appropriate development of children and adolescents in both school and society.

Keywords: Specialized Educational Care (SEC); Special Education; Inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD).

INTRODUÇÃO

Conforme destacado por Mendes (2006), a história da educação especial tem início identificado no século XVI, quando alguns profissionais especializados, como médicos e pedagogos, buscaram estudar possibilidades de ensino de indivíduos até então enxergados como “ineducáveis”. Esses profissionais atuavam como tutores desses indivíduos e procuravam abordagens diferenciadas para promover aprendizagem, mesmo ainda estando inseridos em um contexto social em que o maior mecanismo de tratamento das diferenças era por asilos e manicômios, amplamente conhecidos e difundidos.

Ainda conforme Mendes (2006), a partir do século XX se identifica uma resposta mais ampla a essa questão, o que ocorre, especialmente, em decorrência do fortalecimento da indústria de reabilitação dos mutilados da guerra e, até a década de 1970, trabalhava-se com um encaminhamento e educação em classes especiais, que se constituíam em ambientes separados do sistema educacional geral. Desde então, entende-se que a “educação especial” ganhou novos contornos e definições mais claras de atuação e objetivos. Falar em educação especial, atualmente, significa, em contornos mais amplos, considerar a inclusão social dessas pessoas pela educação.

No que se refere à inclusão social, Monteiro e Neres (2023) destacam que ainda existem uma série de desafios na sociedade para que se atinjam níveis satisfatórios de inclusão e aceitação de indivíduos especiais. Muitas vezes, a própria família consolida barreiras e dificuldades nesse ponto. Nesse sentido, torna-se essencial considerar as dinâmicas familiares e sociais que permeiam a realidade do estudante, de forma que a escola consiga, de fato, representar uma complementação adequada à educação do indivíduo.

Além da questão familiar, Shiroma (2020) menciona que a globalização também gera impactos na educação, o que leva a transcender fronteiras nacionais e levar políticas educacionais para diferentes partes do mundo. Essa preocupação global com o “conhecimento” como um fator de produção gera o interesse de diversos agentes pessoais e organizacionais em prol da obtenção de políticas para o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, e segundo disposto no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal n. 9.394/96, a educação especial se trata da “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Logo no § 1º se menciona que deverá haver, sempre que necessário, o serviço de apoio especializado nas escolas regulares, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Esse serviço de apoio especializado, conhecido nacionalmente como Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas regulares públicas, tem o especial propósito de atender às disposições e demandas da educação especial nos níveis de educação básica, tendo claras definições e objetivos preconizados pelas diretrizes operacionais do Ministério da Educação (2024).

Segundo essas diretrizes, o AEE “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 1996, p. 1), o que tem o propósito de complementar a formação dos alunos com vistas à sua autonomia e independência nos ambientes cotidianos. Como públicos-alvo do AEE, o Ministério da Educação (2024) define que fazem parte os alunos com deficiência, os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (dentre os quais se situam os autistas, foco do presente trabalho) e os discentes com altas habilidades ou superdotação, sendo que cada categoria pode contar com as suas especificações particulares e demandas mais específicas para a educação. De toda forma, o AEE deve ser institucionalizado pelas escolas de educação regular básica e existe uma clara relação de atribuições e competências esperadas dos professores da modalidade, conforme identificado pelo Ministério da Educação (2024).

Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP, 2024) apontam um aumento de 41,6% no total de matrículas na educação especial em 2023 comparativamente a 2022, o que representa um montante aproximado de 1,8 milhão de matriculados no ano de 2023. 62,9% dessas matrículas estão inseridas no ensino fundamental e os dados indicam que houve um aumento de 193% nas matrículas de creche e de 151% na pré-escola durante o período entre 2019 e 2023, o que denota o claro crescimento da atenção ao assunto e o aumento na preparação das estruturas educacionais para essa questão.

Nesse sentido, torna-se relevante analisar como as estruturas nacionais relacionadas ao assunto têm respondido às necessidades do público especial. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um caso específico, o que justifica a realização do presente trabalho. Ademais, para fornecer um cenário mais assertivo e com discussão mais direcionada, adotou-se o foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA) como o principal objetivo analisado, uma vez que diversos indivíduos, atualmente, têm apresentado essa condição e demandam cuidados.

Tem-se aqui como objetivo geral, apresentar percepções de responsáveis por estudantes com TEA sobre a inclusão educacional. Assim, pretende-se uma discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica brasileira, a partir da perspectiva de familiares de indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de forma a identificar os principais temas em pauta pelas famílias quando se trata de desafios, necessidades e aspectos positivos desse atendimento pelas referidas instituições de ensino. Como objetivos específicos, destacam-se: identificar os temas mais focados pelas famílias no que se refere ao AEE e comparar eventualmente tal aspecto com achados teóricos e referências que abordem esse tema na literatura científica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de campo, com natureza descritiva e abordagem qualitativa.

2.1 Participantes

Para compor o estudo, foram convidados os responsáveis legais de escolares entre 11 e 17 anos que estavam regularmente matriculados na rede estadual pública de ensino do estado de Minas Gerais (MG), que apresentaram diagnóstico comprovado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como critério de inclusão dos responsáveis legais no estudo, definiu-se a exigência de um registro do indivíduo (educando) junto à Secretaria Estadual de Educação, com um laudo médico que confirme a condição. O estudo foi realizado em duas instituições selecionadas dentro de um mesmo município do referido estado.

Participaram 42 responsáveis legais por crianças e adolescentes com TEA, cuja média de idade foi de 39 anos e quatro meses. Entre os respondentes, 37 são mães (88,10%) e cinco são pais (11,90%). Quanto à autodeclaração racial, segundo a classificação do Instituto Bra-

sileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 26 participantes (61,90%) se declararam brancos e 16 participantes (38,10%) se declararam como pretos, não tendo ocorrido declarações de respondentes para outras classes. Todos os indivíduos comprovaram diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estão matriculados na rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, cuja distribuição entre os níveis se apresentou como segue: para o Ensino Fundamental II, 11 alunos (26,19%) no 6º ano, 10 alunos (23,81%) no 7º ano, 7 alunos (16,67%) no 8º ano e 7 alunos (16,67%) no 9º ano. Para o Ensino Médio, há 5 alunos (11,90%) no 1º ano e 2 alunos (4,76%) no 2º ano, não tendo nenhum no 3º ano.

2.2 Instrumentos

Aplicou-se uma entrevista semiestruturada de 25 questões com os responsáveis legais, cujo principal objetivo foi identificar as principais percepções e vivências dos familiares acerca do cuidado de filhos com diagnóstico de TEA, destacando os desafios e as oportunidades da atuação das instituições.

2.3 Procedimentos éticos

Realizou-se, em junho de 2023, um primeiro contato com as diretoras das escolas participantes (duas escolas públicas de um município de Minas Gerais) para autorização do estudo e, então, foi submetido ao Comitê de Ética da FCHS - UNESP campus Franca. Com as devidas autorizações, realizou-se a solicitação de nome e contato dos responsáveis dos estudantes com TEA regularmente matriculados à diretoria das instituições e, na sequência, foram realizados contatos com os responsáveis por via telefônica, a fim de apresentar o estudo. Frente à aceitação por parte dos responsáveis, foi marcado um encontro para apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, posteriormente, a aplicação de uma entrevista semiestruturada durante cerca de uma hora.

2.4 Procedimento de análise de dados

Os resultados das entrevistas foram transcritos e analisados qualitativamente segundo os princípios de Braun e Clarke (2006) para a realização de uma análise temática, na qual se promoveu uma identificação, análise e compilação de temas recorrentes que emergiram das narrativas dos respondentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão compiladas as principais respostas identificadas nos discursos dos responsáveis, considerando o método destacado anteriormente, no contexto da análise temática, segundo as orientações de Braun e Clarke (2006).

3.1 Tema 1 - Dificuldade no acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Considerando a Educação Inclusiva e a Educação Especial, observou-se nas narrativas, a dificuldade de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), relatada por alguns respondentes:

Encontrei dificuldades em tudo. O tratamento que ela faz não é o melhor da cidade, a escola não tem grandes adaptações, professores não qualificados e amigos, como disse, nunca tive (Participante 24).

No início tive dificuldade em conseguir o professor de apoio, uma demora em relação ao município. Os atendimentos com os profissionais para acompanhamento ocorrem somente no particular. A rede pública é muito demorada para conseguir e, quando se consegue, a rotatividade de profissionais é muito grande. Sempre ficamos sem a constância e sequência desses atendimentos tão importantes para o sucesso do tratamento (Participante 31).

As menções da Participante 24 ao tratamento e à estrutura da escola (tema que será analisado posteriormente) denotam uma dificuldade em obter um contexto adequado para o desenvolvimento do estudante com TEA, dando-se, especialmente, destaque à questão da qualificação dos professores. A Participante 31 evidencia como existe uma demora para acessar os profissionais na educação pública, bem como pontua uma alta rotatividade deles, o que impede um desenvolvimento adequado do trabalho com o estudante. Esses pontos representam uma dificuldade geral em se atingir os objetivos preconizados pelas diretrizes operacionais do Ministério da Educação (2024), em que se prevê um projeto pedagógico claro e com acompanhamento constante para o estudante com TEA, não permitindo, assim, o direito constitucional à educação inclusiva mencionada por Franco e Schutz (2019).

3.2 Tema 2 - Estrutura escolar para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Analisando mais especificamente a questão da estrutura das escolas para o atendimento ao público com TEA, alguns respondentes destacaram dificuldades encontradas nesse sentido:

Gostaria que as escolas estivessem mais bem preparadas para receber autistas com diferentes graus, porque a inclusão só existe no papel (Participante 14).

Gostaria que tivesse fonoaudiólogos e psicólogos preparados para estar em conjunto com o professor de apoio, especializados para o autismo (Participante 22).

Gostaria que tivesse material adaptado para as crianças trazerem para casa, para que os pais reforcem tudo que foi ensinado. Gostaria de um respaldo da escola sobre o aprendizado, sobre o que estão aprendendo (Participante 24).

Uma sala de recursos, uma menor quantidade de alunos por sala e mais profissionais, fonoaudiólogas e psicólogas (Participante 30).

Sim, são boas, posso expressar minha opinião quando necessário, me sinto bem e acolhida como tenho contato direto com a professora de apoio, então tudo é me passado ou esclarecido diretamente nas reuniões. Mas penso que poderia ter um momento da reunião somente com os pais atípicos para nos auxiliar, para que possamos ajudar nossos filhos em casa (Participante 32).

A Participante 14 destacou um resumo das respostas subsequentes, ao mencionar que deseja que as escolas tenham uma estrutura mais preparada para receber e acolher os estudantes autistas, promovendo uma inclusão social efetiva. Algumas ferramentas específicas foram dadas em seguida: por exemplo, a Participante 24 menciona que deveria existir um material adaptado para que a família também pudesse ajudar no reforço dos conteúdos com o estudante em casa. Ademais, o Participante 30 destaca que deveria existir uma sala de recursos adequada e a presença de outros profissionais além do AEE, quais sejam: psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo, o que foi reforçado em um comentário da Participante 22, destacando exatamente os mesmos profissionais como fundamentalmente necessários nessa estrutura educacional.

Nesse sentido, cabe destacar que a presença desses profissionais pode enriquecer e ajudar no atendimento ao projeto pedagógico para o autista, podendo auxiliar na promoção do que recomenda a Participante 32, que concerne a um momento particular e com foco mais especí-

fico no autista além das reuniões convencionais, de forma que essas famílias recebam maior atenção e consigam lidar com o desenvolvimento do estudante de forma mais adequada e com suporte mais direto.

3.3 Tema 3 - Preparo e experiência do profissional de AEE (Atendimento Educacional Especializado)

Os respondentes que destacaram a importância de haver um preparo e uma experiência adequada do profissional de AEE fizeram os seus comentários tangenciando tanto as suas observações a respeito da pessoa, quanto em parte da estrutura escolar e da estrutura de acesso público, uma vez que se entende, de forma geral, que as percepções se relacionam. Dessa forma, esse tema encontra proximidade com os Temas 1 e 2 e alguns comentários exemplificam essa questão:

Encontrar os profissionais corretos e com experiência para o acompanhar. Tivemos que entrar na Justiça para que o plano custeasse o tratamento que ele tinha direito. Na escola até o momento ele sempre foi bem recebido e teve um ótimo professor (Participante 3).

Essa parte foi muito difícil, não para ele, mas para a escola aceitar e dar o direito de ele ter o apoio que era direito dele, foram várias reuniões e questionamentos, mas por fim ele conseguiu. Desde os 4 anos ele tem professor de apoio. Algumas vezes foi proposta a retirada desse profissional, mas eu não aceitei, porque é muito importante para ele (Participante 26).

Profissionais com uma escuta atenta das necessidades do aluno e uma busca de recursos mais individuais, com uma contrapartida e boa vontade por parte de quem compete suprir a realização dos projetos (Participante 30).

A Participante 3 narrou um ponto que passou pela dificuldade exposta no Tema 1, já que o acesso ao tratamento de saúde é um desafio por si só, mencionando, em seguida, a necessidade de haver uma experiência e preparo adequado do profissional, de forma que consiga lidar com o estudante. Por sua vez, a menção da Participante 26 é clara quanto ao apoio necessário por parte da instituição de ensino ao educando, destacando que não há uma culpa necessariamente exclusiva do profissional de AEE. Já a Participante 30 menciona a necessidade de recursos mais individuais (tal como comentado por respondentes em outros temas) para o devido suporte educacional, o que ressalta, portanto, a presença do Tema 2 na influência ao preparo e à adaptação do profissional de apoio.

Nessa perspectiva, outros comentários são mais direcionados de forma direta ao preparo e experiência do professor de apoio, dentre os quais se mencionam:

Muito difícil. Os profissionais não tinham preparo adequado e isso prejudicou o desenvolvimento dele e nos trouxe grandes transtornos (Participante 5).

Esse ano a professora de apoio fez grande diferença na vida escolar do meu filho. Hoje ele tem interesse em tentar ler, escrever parte cursiva, usar tecnologia, despertar matérias complexas (Participante 17).

O que temos a falar é que da parte dele está sendo muito tranquilo. A parte do professor é que desanima um pouco, para ela entender o jeito dele. Por isso acho que as escolas e famílias devem estar muito próximas para essas ações (Participante 29).

NPercebem-se, aqui, algumas percepções acerca do comportamento e postura dos profissionais de apoio das instituições analisadas, quais sejam, aqueles profissionais de AEE. O Participante 5 menciona como a falta de preparo prejudicou o desenvolvimento do seu estudan-

te e, portanto, isso deve ser considerado na disponibilização do direito. Porém, o Participante 17 já trouxe uma perspectiva mais positiva, ao pontuar como a professora de AEE fez diferença para o seu filho, gerando nele o interesse pela leitura e pelo aprendizado, o que ilustra a relevância dessa presença. Isso vai de encontro aos resultados efetivamente desejados pela LDB (Brasil, 1996) e pelas diretrizes operacionais do Ministério da Educação (2024), nas quais se destaca a importância de se buscar um desenvolvimento efetivo do educando com diagnóstico de TEA.

A Participante 29, por sua vez, conclui mencionando que existe uma clara dificuldade no professor de apoio em compreender e dar o suporte adequado ao estudante com TEA, uma vez que esses estudantes demandam cuidados mais especiais, paciência maior e o suporte de outras pessoas, o que é mencionado na sua fala pelas figuras das “escolas” e das “famílias”. A proximidade com as famílias é um ponto específico e que, inclusive, deve ser considerado para o enfrentamento ao desafio proposto pelo Tema 4 identificado pelos discursos, conforme destacado a seguir.

3.4 Tema 4 - Dificuldade de inclusão social

Além de todo o contexto das escolas, do sistema público de saúde e educação, bem como da preparação adequada dos profissionais de AEE, existe uma questão relacionada ao contexto social propriamente dito, ou seja, das pessoas em geral que se relacionam com o educando em níveis de amizade e de outros contatos. Isso se reflete no que os respondentes mencionaram como “inclusão social”, fator muito relevante para que se obtenha sucesso de fato no desenvolvimento do educando com TEA. Discursos que mencionaram as dificuldades de inclusão social são apresentados a seguir:

A maior dificuldade é o pouco conhecimento das pessoas sobre o autismo, infelizmente já sofremos muito preconceito das pessoas falando e olhando feio para ele, achando que as crises eram apenas uma birra normal (Participante 1).

Não. Acho muito cansativo e não tem muita paciência, não participa da Educação Física porque não acontece inclusão, mas gosta muito da professora de apoio, o que motiva um pouco para ir à escola (Participante 7).

Várias, já passei com problemas de adaptações quando houve mudança de escola, alguns amigos afastaram, alguns professores não tinham preparo, houve até uma agressão, mas devagar vai se ajeitando (Participante 7).

A dificuldade maior que tive foi na escola, tive medo dele não ser bem tratado, não conseguir comunicar como ir ao banheiro, ser judiado pelos amigos. Chorei muito nos primeiros dias, mas na verdade, me enganei porque ele foi muito bem acolhido (Participante 42).

Os discursos deixam muito claras as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA no que se refere à socialização e efetiva inclusão. A Participante 1 pontuou o conhecimento limitado que existe por parte das outras pessoas, as quais podem se fazer presentes, inclusive, dentro da própria instituição de ensino, gerando preconceitos e incompreensões ao comportamento do autista. A Participante 7 vai ainda além, a partir de seus dois comentários, ao pontuar, primeiramente, que a dificuldade de inclusão gerou, inclusive, desinteresse no seu filho, na participação da Educação Física, por exemplo, sendo a professora de apoio que é o único incentivo ao seu filho para ir à escola. Já no seu segundo comentário, ela concorda, de certa forma, com a Participante 1, ao destacar as dificuldades de inclusão decorrentes de incompreensões por parte de amigos e até uma agressão ocorrida, mas pontua que ocorre uma adaptação e é benéfica ao estudante.

Por fim, a Participante 42 pontua que passou pelas mesmas preocupações com os problemas mencionados pelos entrevistados anteriores, especialmente no que se refere à adaptação e inclusão do estudante com TEA, mas que deu tudo certo e o seu filho foi bem acolhido pela

instituição e pelas pessoas.

Agora, por fim, um comentário da Participante 36 traz à tona uma preocupação que pode ocorrer em muitos responsáveis por educandos autistas

Que a escola abordasse mais temas sobre a inclusão, que não há problema nenhum em ser diferente. Se observarmos no Fundamental I, vemos um grande número de crianças com deficiência. No Fundamental II, esse número cai, e no Ensino Médio é muito raro você ver alunos. Eu fiz questão que meu filho frequentasse até o Ensino Médio, e porque essas crianças com deficiência não frequentam os estudos até o final. É muito raro uma criança com deficiência se formar até o Ensino Médio (Participante 36).

Basicamente, a preocupação com a continuidade da educação depende também do sucesso da inclusão do estudante autista no seu contexto e isso é, inclusive, avaliado por estatísticas como as do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024), mas ainda existe um caminho a ser percorrido. Resumidamente, o presente tema destaca como as percepções de Monteiro e Neres (2023) se fazem válidas para o contexto: ou seja, existem, ainda, diversos desafios na sociedade atual, para que se atinjam níveis satisfatórios de inclusão, especialmente para os estudantes com deficiências, em geral, dentre as quais no presente contexto se destaca o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, pode-se concluir que existem diversos desafios que afetam os estudantes autistas, mas, além deles, considera-se também que existem desafios às famílias responsáveis e aos professores de AEE, que devem dar suporte ao processo educacional desses estudantes. Como se percebe, a dificuldade de se promover uma inclusão educacional é uma percepção presente na maioria dos respondentes da pesquisa, relacionando isso ao contexto escolar, incompreensões e falta de conhecimento por parte das pessoas que se relacionam com o estudante, até mesmo da própria estrutura escolar.

É conhecido o fato de que a inclusão educacional não se trata apenas de garantir o acesso físico do estudante com TEA à escola, mas deve ser considerado também o fornecimento de suporte emocional e em outros aspectos, o que fica ilustrado pela sugestão de alguns respondentes em se contar com profissionais fonoaudiólogos e psicólogos para o suporte aos estudantes, por exemplo.

Dessa forma, faz-se necessária a implementação de recursos e estratégias eficazes nas estruturas escolares, bem como mais investimentos em políticas públicas para a inclusão, tais como a disponibilização de tecnologias assistivas e apoio às famílias. Adicionalmente, faz-se necessário aprimorar as estratégias de inclusão escolar e social, promover maior capacitação dos profissionais relacionados à educação e promover maior conscientização e a sensibilização da comunidade, de forma a se obter o desenvolvimento integral e a participação ativa de autistas na escola e na sociedade.

A presente pesquisa tem como limitação o fato de ter se restringido a duas instituições de estruturas razoavelmente diferentes, o que não traz uma percepção unificada e aplicável a ambos no que se refere às estruturas escolares. Ainda, o foco no público com TEA traz percepções específicas apenas desses indivíduos, porém as perspectivas de inclusão e projetos pedagógicos mais amplos devem ser consideradas também no âmbito de estudantes com deficiências físicas e de outras naturezas não mencionadas aqui. Como propostas de estudos futuros, recomenda-se avaliar a perspectiva de responsáveis por estudantes com outras deficiências e, ainda, considerar a perspectiva de outros agentes relacionados a eles, tais como os próprios educadores, professores de apoio e agentes das estruturas escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado para a Educação Básica. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, University of the West of England, v. 3, n. 2, p. 77-101, jul. 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. *Saúde Debate* Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, v. 43, n. esp., p. 244-255, dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MONTEIRO, José Carlos; NERES, Celi Correa. O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: desafios da prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, Dourados/MS, v. 5, n. 9, p. 22-23, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6246>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 5, p. 1-22, dez. 2020.

**A(O) ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
SUPERIOR: INGRESSO E PERMANÊNCIA**
***STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN HIGHER EDUCATION: AD-
MISSION AND RETENTION***

Nicole Ming Kee Tin¹

Anaísa Leal Barbosa Abrahão²

RESUMO

Este artigo teve como objetivo discutir e analisar como ocorre a inserção e a permanência do aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior e como isso interfere no seu desenvolvimento psicossocial e comportamental. A temática contribui para a construção do conhecimento como ciência e visa verificar se os direitos garantidos nas políticas educacionais estão sendo assegurados. Foi utilizado o delineamento do tipo revisão de literatura, no qual foram analisados artigos, teses e dissertações, que evidenciavam as experiências individuais ou coletivas dos alunos autistas nas universidades. Como resultado, foi possível perceber uma invisibilidade dos indivíduos com TEA, seja por escolha própria ou falta de orientação e incentivo das instituições. No tocante às interações sociais, notamos que, no geral, apesar de criarem vínculos, existe uma dificuldade em estabelecer relacionamentos mais “profundos”. Finalmente, o nosso estudo evidencia a necessidade de uma formação especializada direcionada a comunidade acadêmica, no sentido de compreender e identificar as necessidades e especificidades dos estudantes com TEA, contribuindo, desse modo, para o sucesso deles em âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Acesso. Permanência. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Universidade

ABSTRACT

This article aimed to discuss and analyze how the admission and retention of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in higher education occurs and how this process affects their psychosocial and behavioral development. The topic contributes to the construction of knowledge as a science and seeks to verify whether the rights guaranteed by educational policies are being upheld. A literature review methodology was used, analyzing articles, theses, and dissertations that highlighted individual or collective experiences of autistic students in universities. The results show the erasure of individuals with ASD, whether by personal choice or due to a lack of guidance and encouragement from institutions. Regarding social interactions, it was noted that, generally, although students form bonds, they face difficulties when establishing deeper relationships. Finally, the study highlights the need for special-

1 Graduanda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdades de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), estagiária da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social (UACJS) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Direitos Sociais e Educação Inclusiva. E-mail: nicole.tin@unesp.br.

2 Professora do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas e no Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdades de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Direitos Sociais e Educação Inclusiva. E-mail: anaísa.leal@unesp.br.

lized training for the academic community to help them understand and identify the needs and specificities of students with ASD, thereby contributing to their academic success.

Keywords: Access; Retention; Autism Spectrum Disorder (ASD); University.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é um transtorno de neurodesenvolvimento, que interfere nas interações sociais e comportamentais do indivíduo diagnosticado, impactando negativamente as suas relações, seja com outras pessoas, o ambiente ou si próprias (APA, 2023).

Tendo em vista esse pensamento, uma educação inclusiva e especializada é imprescindível para o enriquecimento sociocomunicativo e comportamental do sujeito, processo que envolve mudanças no conteúdo, abordagem, estrutura e estratégias educacionais. Torna-se, nesse sentido, necessário compreender que uma sala de aula não é homogênea, sendo assim, modificações curriculares e físicas são primordiais para um efetivo ensino e desenvolvimento (Brasil, 2015).

A educação inclusiva trata de assegurar que todos os indivíduos tenham os mesmos direitos e oportunidades de ensino, independentemente do nível, o que inclui o Ensino Superior, principalmente no que tange aos estudantes que se enquadram dentro da Política Nacional de Educação Especializada (PNEE), que visa a garantia de uma educação de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais, atestado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. (Brasil, 2015). Ademais, o art. 28 do capítulo IV prevê:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas [...] (Brasil, 2015, apud Oliveira, 2022, p. 3).

Como consequência da PNEE, tivemos um crescente número de ingressantes no ensino superior diagnosticados com TEA, o que exige das instituições mudanças significativas, reiterando a necessidade de uma educação que seja, de fato, inclusiva, fazendo-nos questionar como ocorre o ingresso e a permanência dos diagnosticados com TEA na universidade. (Oliveira, 2022).

De modo geral, ao analisarmos o contexto nacional e histórico, os estigmas que perpetuam o TEA tornam ainda mais difícil o ingresso e a permanência dos indivíduos diagnosticados com o transtorno no Ensino Superior, principalmente em detrimento do despreparo das instituições, docentes e discente para lidar com as demandas provenientes do TEA.

Diante do exposto, evidencia-se a importância do presente trabalho, tendo em vista que a quantidade de estudos acerca do assunto é incipiente. A garantia do direito a educação em especial no que tange ao TEA é crucial para o um bom desenvolvimento dessa pessoa. Neste cenário, o presente estudo teve como objetivo discutir e analisar como ocorre a inserção e a permanência do aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior e como isso interfere no seu desenvolvimento psicossocial e comportamental.

METODOLOGIA

A presente revisão de literatura foi realizada mediante a busca eletrônica de artigos, teses e dissertações publicadas a partir de 2012, nas bases de dados SciELO e Capes Periódicos. O refinamento da pesquisa se constituiu pela busca de palavras-chave, incluindo os termos TEA associado às universidades e a educação especializada. Foram considerados apenas os trabalhos publicados na íntegra, que obtivessem como foco o ingresso e a permanência de alunos com TEA no Ensino Superior. No final, foram analisadas, de forma descritiva, 15 produções, que foram organizadas em capítulos, considerando os temas abordados.:

2.1 Resultados

Os resultados serão apresentados a seguir, considerando os temas identificados nos estudos selecionados para a presente análise e discussão.

O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)?

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição (DSM-5), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), que serve como referência mundial para o diagnóstico e classificação de transtornos mentais, fornece critérios detalhados e padronizados para a identificação do TEA.

Em decorrência do DSM-5, o Autismo passou a ser denominado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sendo classificado como um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Esse transtorno é caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social, além de comportamentos restritos e repetitivos (estereotípias) (APA, 2014).

A Associação Americana de Psiquiatria lançou em 18 de março de 2022 uma versão revisada e atualizada do DSM-5, chamada DSM-5-TR (Texto Revisado). No campo do autismo, essa atualização trouxe uma única mudança em relação ao manual original: agora, para se enquadrar no diagnóstico de TEA, é necessário que a pessoa apresente todas as sub características relacionadas à dificuldade de comunicação social (Almeida, 2023).

Ademais, o TEA é classificado em três níveis diferentes de suporte, que correspondem ao grau de severidade dos sintomas e à quantidade de assistência necessária que cada indivíduo necessita para conviver no seu cotidiano. Esses níveis são descritos como autismo leve, moderado e severo, sendo essa classificação uma ferramenta essencial para compreender melhor as necessidades de cada pessoa com TEA, além de garantir o acompanhamento adequado (Almeida, 2023).

3.1 Autismo Leve (Nível 1 de Suporte)

No nível de suporte 1, ou autismo leve, as principais dificuldades estão relacionadas aos déficits de comunicação e interação social. Pessoas com autismo leve, geralmente, têm dificuldades em manter e seguir normas sociais. Apesar de possuírem um nível de autonomia maior em várias tarefas, ainda enfrentam desafios significativos, especialmente em situações que requerem interação social. Vale ressaltar que apesar de possuírem mais independência, essas pessoas ainda necessitam de um acompanhamento multidisciplinar e especializado (Almeida, 2023).

3.2 Autismo Moderado (Nível 2 de Suporte)

No nível de suporte 2, ou autismo moderado, as dificuldades se tornam mais evidentes. Pessoas neste nível de suporte, geralmente, apresentam um comportamento social atípico, rigidez cognitiva e dificuldades para lidar com mudanças. A comunicação é mais comprometida e as dificuldades de linguagem são aparentes (Almeida, 2023).

3.3 Autismo Severo (Nível 3 de Suporte)

No nível de suporte 3, ou autismo severo, os indivíduos assim classificados enfrentam dificuldades custosas de comunicação. A iniciativa própria de conversar é muito limitada e estereotípias (comportamentos repetitivos) são mais comuns. Além disso, o autismo severo está frequentemente associado a várias comorbidades, como depressão, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Obsessivo - Compulsivo (TOC), ansiedade, epilepsia, entre outros aspectos. Devido a essas dificuldades, a independência para realizar atividades cotidianas é mais difícil de ser alcançada (Almeida, 2023).

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA FASE ADULTA

De acordo com Barber (2015), a National Autistic Society aponta que apenas nos últimos cinco anos, a população adulta e idosa com TEA começou a receber alguma atenção, sendo, em geral, negligenciada pelos institutos de pesquisa e pelas políticas públicas (Lin, 2023). Evidenciando o baixo número de estudos acerca do TEA na fase adulta, distintamente da faixa etária infanto-juvenil, isso ocorre, principalmente, devido ao fato de que o TEA sempre foi visto como um transtorno de neurodesenvolvimento infantil, no qual os primeiros sintomas se apresentam logo na infância e tendem a “minimizar-se” no decorrer da vida, devido ao desenvolvimento psicossocial e motor (Lin, 2023).

Em geral, grande parte dos adultos dentro do espectro que não tenham sido diagnosticados na infância, por muitas vezes, recebem um diagnóstico alternativo ou até mesmo não recebem diagnóstico algum. Destaca-se que, frequentemente, o não diagnóstico na infância possa indicar um nível de suporte baixo, como já explicado anteriormente, permitindo que o indivíduo tenha mais independência e com a maioria tenha aprendido a reduzir os impactos sociais do espectro (Lin, 2023). Ademais, há “A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Necessidades Especiais que garante a todos o direito de envelhecer de maneira satisfatória com recursos e suporte que ofereçam bem-estar e adequada qualidade de vida” (Lin, 2023, p. 6).

Posto isso, devemos atentar-nos a alguns aspectos quando falamos do TEA na fase adulta. A maior suscetibilidade a comorbidade médicas e dificuldade com a comunicação, como citado anteriormente, torna mais árduo o acesso a saúde para pessoas dentro do espectro autista, em decorrência de dificuldades como comunicar sintomas ou romper com as barreiras sociais que envolvem qualquer tratamento clínico (Lin, 2023).

De acordo com Lin (2023, p. 8), “pessoas com o diagnóstico de TEA apresentam taxas mais elevadas de mortalidade precoce quando comparadas com a população geral”, revelando seriedade do cenário no que concerne ao TEA.

Durante o processo de desenvolvimento humano, uma boa comunicação se torna primordial para um bom desenvolvimento das relações sociais, como aponta Assis (2021):

À medida que atingem a adolescência, o uso da linguagem falada em situações sociais, para os indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo, assume uma grande importância. No Ensino Médio e na vida adulta, as interações cotidianas com os colegas giram em torno de rodas de conversa. No entanto, devido às dificuldades pelo pragmatismo da doença, adolescentes com TEA muitas vezes resistem pela demanda crescente por conversas sociais, aumentando seu risco de isolamento, rejeição de colegas e ansiedade social, que também pode ser resultante do reconhecimento de sua deficiência na habilidade comunicativa e de envolvimento social (Assis, 2021).

Diante disso, percebemos que uma educação especializada e inclusiva nas universidades se torna necessária para que o adulto diagnosticado com TEA seja capaz de desenvolver (dentro das suas limitações) o mais alto nível de independência, aumentando, assim, também a sua qualidade de vida.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NAS UNIVERSIDADES

A educação inclusiva, além de ser um direito assegurado, é também uma resposta às demandas do mundo contemporâneo, incentiva uma educação homogeneizadora e desenvolve as competências interpessoais. Posto isso, a educação deveria espelhar a diversidade humana, não a esconder, e isso inclui, sem sombra de dúvidas, o Ensino Superior. Refletir sobre experiências acadêmicas e sociais de discentes com TEA é importante para reconhecer melhores formas de fornecer o apoio necessário para assessorar esse público (Mendes, 2012).

Reduzir as desigualdades históricas e assegurar direitos a grupos estigmatizados como os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), que incluem pessoas com necessidades especiais como indivíduos com TEA, é dever do Estado, universidades, docentes, discentes e da sociedade no geral. A partir disso, o Ministério da Educação (MEC), em 2005, criou o Programa Incluir, que tem por finalidade criar núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, além da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, de reafirmar a necessidade de uma educação inclusiva em todos os níveis, assegurando que as instituições ofereçam recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva adequados já no processo seletivo (apud Oliveira, 2022, p. 3)

Os núcleos de acessibilidade são cruciais para que estudantes com deficiência possam ingressar, permanecer e concluir os seus cursos de graduação com sucesso. Esses núcleos são responsáveis por colaborar na implementação das políticas de inclusão. Ademais, para Chahini (2010), é essencial que as instituições de Ensino Superior desenvolvam políticas internas de acolhimento e sensibilização, garantindo que todos os envolvidos no processo educacional estejam preparados para integrar esses alunos na vida acadêmica (Silva, 2022).

O ingresso de estudantes com TEA nas universidades deve romper com concepções “conservadoras” de ensino, exigindo que as instituições ofereçam suporte durante toda a graduação, um trabalho multidisciplinar que respeite as limitações e individualidades de cada indivíduo (Silva, 2022).

Sabemos que o ambiente acadêmico é um grande fator que corrobora em certos aspectos de forma negativa com a saúde mental, tanto dos discentes, quanto dos docentes. Esse fator se agrava quando falamos de pessoas atípicas, como pontua Assis (2021):

O período universitário compreende o momento com maior incidência de doenças psiquiátricas importantes, como transtorno depressivo maior, mesmo em indivíduos

neurotípicos. Acadêmicos com TEA possuem um risco duas vezes maior de desenvolver condições psiquiátricas (Assis, 2021).

Não obstante, a falta de discussões sobre o assunto acarreta uma invisibilidade desses estudantes, que muitas vezes preferem não se identificar como autistas, visando evitar preconceitos e “distinção” nas interações sociais. Isso levanta preocupações sobre a possível evasão ou reprovação desses alunos, que podem não receber o suporte necessário para uma inclusão eficaz (Santos, 2020). Sobre isso:

Muitos estudantes são diagnosticados na metade do curso ou apenas ao terminá-lo. Há alunos que possuem um diagnóstico e não recebem nenhum apoio por falta de instruções ou por não divulgar o diagnóstico. Dessa forma, enfrentam problemas como falta de amigos, dificuldade em realizar tarefas em grupo, isolamento, dificuldade para planejamento, de cumprimento de horários, e dificuldades em realizar provas devido a sensação de não possuir tempo suficiente para responder as perguntas e à sensibilidade sensorial. Além das barreiras enfrentadas na universidade, os alunos precisam lidar com a mudança de residência, aprender a morar sozinho, frequentar novos ambientes e ser capaz de tomar decisões. Esses aspectos dependem de capacidade de auto regulação e gestão, mas os indivíduos com TEA são deficientes neste aspecto (Assis, 2021, p. 5).

A criação de ambientes inclusivos e de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades de cada estudante é fundamental para promover uma educação que valorize as potencialidades individuais, respeitando as visões de mundo e as condições específicas de cada um, evitando a imposição externa e permitindo que o conhecimento se incorpore ao arsenal criativo dos alunos, gerando novas possibilidades de criação.

Silva (2022), em um estudo realizado, verificou que os estudantes com TEA relatavam que as suas principais dificuldades eram em relação à ansiedade, compreensão de leituras ou termos abstratos, barulhos altos e mudanças constantes de lugares na sala. Não obstante, poucos alunos autistas são capazes de atingir o seu potencial acadêmico por fatores como os citados anteriormente, além do isolamento social, estresse excessivo, dependência de uma rede de apoio, entre outros aspectos. Desse modo, estratégias que propiciem o aprendizado, como adequações na linguagem e a necessidade de uma tutoria que permita um ensino flexível e adaptativo seriam capazes de sanar boa parte desses problemas (Assis, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior é um desafio complexo, que exige um esforço conjunto das instituições educacionais, dos profissionais envolvidos e da sociedade como um todo. Este artigo destacou a importância de uma educação verdadeiramente inclusiva e especializada, que vá além das adaptações físicas, englobando também práticas pedagógicas adaptadas e políticas institucionais eficazes.

Observou-se que, embora tenha havido avanços significativos, como a criação de núcleos de acessibilidade e o desenvolvimento de políticas de inclusão, ainda existem lacunas substanciais na prática.

É fundamental que as universidades compreendam que a inclusão não é apenas uma questão de direitos, mas também de promover um ambiente que valorize as diferenças e potencialize as habilidades de todos. Para isso, é necessário continuar investindo em pesquisas,

capacitação de docentes, desenvolvimento de políticas de apoio e, principalmente, em práticas que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes com TEA no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. R. DSM-5 TR E CID-11 - Diagnóstico de transtorno do espectro autista. 2023. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 15 de ago. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSIS, L. V. et al. Transtorno do Espectro Autista na percepção de acadêmicos universitários: uma revisão de literatura. Revista Eletrônica Acervo Científico, v. 18, p. e5667, jan. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

HARTWIG, M. D.; PIRES, E. U. Diagnostico do Transtorno do Espectro do Autismo em População Adulta: Uma Revisão Sistemática. Revista Contemporânea, [s. l.], v. 3, n. 9, p. 14108-14135, set. 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1636> . Acesso em: 15 ago. 2024.

LIN, J. et al. Transtorno do espectro autista e envelhecimento: uma revisão narrativa. Revista Remecs - Revista Multidisciplinar de Estudos Científicos em Saúde, [s. l.], v. 8, n. 14, p. 3-11, ago. 2023. Disponível em: <https://www.revistaremeccs.com.br/index.php/remecs/article/view/1050> . Acesso em: 15 ago. 2024.

MOREIRA, C. N.; AZEVEDO, P. V. B. e. Autismo na vida adulta. Publicações ABP documentos e vídeos = ABP Publications documents and videos, Rio de Janeiro, v. 10, abr. 2023. Disponível em: <https://revistardp.org.br/abp/article/view/706> . Acesso em: 15 ago. 2024.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. de; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, [s. l.], v. 26, n. 47, p. 557–572, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178> . Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. Educação e Pesquisa, v. 48, p. e238947, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947por> . Acesso em: 15 ago. 2024.

PINTO, R. Z.; GODOY, M. A. B.; COSTA, A. B. da. Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. Educação: Teoria e Prática, [s. l.], v. 32, n. 65, p. e27, jun. 2022. Disponível

em: [https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao\(article/view/15876](https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao(article/view/15876) . Acesso em: 16 ago. 2024.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. *Revista Integração*, v. 10, n. 22, p. 34 – 40, 2012.

SANTOS, W. F. dos et al. A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [s. l.], v. 9, n. 3, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786> . Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. *Revista Educação Especial*, [s. l.], v. 35, p. e16/1–25, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68655> . Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVEIRA, P. T. da .; DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 25, n. 3, p. 659–675, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300008> . Acesso em: 15 ago. 2024.

SOARES, Natalia de Jesus Santos et al. Transtorno do espectro autista em adultos: sinais clínicos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 485-490, jan. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11093> . Acesso em: 10 ago. 2024.

ORIGAMI E TANGRAM NA APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA TRANSDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA NA APAE BELÉM

ORIGAMI AND TANGRAM IN GEOMETRY LEARNING FROM AN INCLUSIVE TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE: AN EXPERIENCE AT APAE BELÉM

Kátia Tatiana Alves Carneiro¹

RESUMO

A construção deste trabalho decorre de análises realizadas pela pesquisadora deste estudo junto ao Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla – Apoio Permanente da APAE Belém. A associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Belém, foi fundada em 30 de novembro de 1962 por um grupo de pais, amigos e profissionais, sendo uma entidade civil de natureza privada e de caráter socioassistencial, considerada de utilidade pública federal, tendo o seu registro no Conselho Nacional de Assistência social e sendo filiada à Federação das Apaes do Estado do Pará e a Federação Nacional das APAES. A APAE Belém, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em vigor, exerce as suas atividades e atendimentos com alunos de todas as faixas etárias, contando com uma equipe de colaboradores, servidores e profissionais capacitados, oferecendo aos alunos com deficiência intelectual e múltipla o Atendimento Educacional Especializado como atividade complementar ou suplementar. Considerando essa perspectiva de atendimento, o trabalho da APAE Belém é dividido em programas de atendimento por faixa etária ou níveis de desenvolvimento, no qual o serviço de educação identifica, elabora e organiza recursos didáticos e pedagógicos, com metodologias que contemplem as especificidades dos alunos matriculados. O Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla – Apoio Permanente, público-alvo deste trabalho, atende alunos jovens e adultos que necessitam de maior atenção ao desenvolvimento da sua autogestão, destinando-se aos estudantes que possuem comorbidades mais acentuadas no seu processo de desenvolvimento neurocognitivo de aprendizagem, bem como nas suas habilidades sociais. Valorizar a diversidade, reconhecendo os seus diálogos, aponta caminhos e ideias contidas em novas propostas de estímulo cognitivo, emocional e intelectual, capazes de sustentar concepções pedagógicas que promovam uma educação integral pautada em valores humanos.

Palavras-chave: Geometria. Origami. Tangram. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This work results from analyses carried out by the researcher as part of the Program for Supporting Individuals with Intellectual and Multiple Disabilities – Permanent Support, at APAE, Belém. The Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE) in Belém was founded on November 30, 1962, by a group of parents, friends, and professionals, and it

¹ Mestrado em Educação Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI / UFPA; Especialização em Neuropsicopedagogia com habilitação em Educação Especial e Inclusiva – UNIEPA; Especialização em Libras – FAEL; Especialização em Educação Especial com enfoque na Inclusão – CESUPA; Especialização em Supervisão Escolar – UFRJ; Graduação em Licenciatura Plena em Matemática – UEPA; Arquitetura e Urbanismo UFPA.

is a private civil society organization with a social assistance character, recognized as a public utility at the federal level, registered with the National Social Assistance Council, and affiliated with both the APAE Federation of the State of Pará and the National Federation of APAEs. APAE Belém, in line with the guidelines of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, carries out activities and provides services to students of all age groups. It has a team of trained collaborators, staff, and professionals who offer Specialized Educational Assistance as a complementary or supplementary activity for students with intellectual and multiple disabilities. Considering this service approach, APAE Belém's work is organized into programs based on age or developmental levels. The education service identifies, develops, and organizes teaching and educational resources using methodologies that address the specific needs of enrolled students. The focus of this study, the Program for Supporting Individuals with Intellectual and Multiple Disabilities – Permanent Support, serves young and adult students who require greater attention in developing self-management skills. It is designed for students with more pronounced comorbidities affecting their neurocognitive learning processes and social skills. Valuing diversity and recognizing the dialogues it fosters leads to new ideas and pathways for cognitive, emotional, and intellectual stimulation, sustaining pedagogical concepts that promote a holistic education grounded in human values.

Keywords: Geometry. Origami. Tangram. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

O origami é uma arte tradicional japonesa de dobrar o papel, criando representações de determinados objetos com as dobras geométricas de uma peça de papel inteira, sem cortá-la ou colá-la. O origami pode auxiliar no ensino de alguns conceitos matemáticos, conteúdos principalmente relativos à geometria, pois proporciona uma referência visual para conceitos geométricos.

Segundo Oliveira (2004, p. 6):

O trabalho manual das dobraduras estimula também as habilidades motoras com uma ênfase no desenvolvimento da organização, na elaboração de sequências de atividades, na memorização de passos e coordenação motora fina do aluno. Atividades em grupo favorecem a cooperação, bem como a paciência e a socialização

Pelas atividades diferenciadas que envolvam a transdisciplinaridade e dinâmicas grupais como forma de socialização dos conhecimentos, encontramos a possibilidade de tornar o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso, satisfatório e inclusivo para todos os alunos envolvidos. A autoestima e a autonomia são evidenciadas nesse processo, quando o aluno percebe que conseguiu algo que não imaginava que poderia fazer, mesmo quando a construção não fica perfeita e o aluno quer tentar novamente, decidindo por conta própria, descobrindo seus limites e possibilidades. Oliveira (2004, p. 6) cita: “[...] o trabalho manual das dobraduras estimula também as habilidades motoras com uma ênfase no desenvolvimento da organização, na elaboração de sequências de atividades, na memorização de passos e coordenação motora fina do aluno”.

Figura 1: Dobradura de papel (Tsuru)



Figura 2: Dobradura de papel (Tulipas)



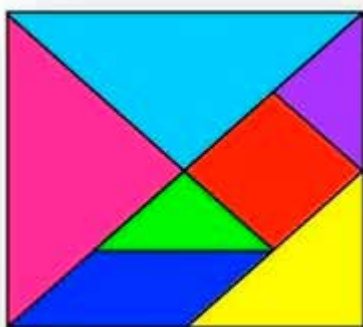
Fonte: Micheski, Izildinha Houch; O grande livro de dobraduras: Projetos Escolares, 1953.

O Tangram é um quebra-cabeça de origem chinesa, praticado há muitos séculos em todo o Oriente. A lenda diz que um monge chinês designou uma tarefa ao seu discípulo:

[...] pediu que ele fosse percorrer o mundo em busca de ver e relatar todas as belezas do mundo, assim deu para ele um quadrado de porcelana e vários outros objetos, para que pudesse registrar o que encontrasse. Muito descuidado deixou a porcelana cair, essa se dividiu em sete pedaços em forma de quadrado, paralelogramo e triângulo (Miranda, 2011).

Segundo a lenda, a porcelana quadrada que se partiu em sete pedaços foi nomeada Tangram, que significa “tábua das sete sabedorias” ou “tábua das sete sutilezas”. Os sete pedaços representariam as sete virtudes chinesas, em que uma delas com certeza seria a paciência, palavra-chave que norteia a transdisciplinaridade no projeto e que traz a aquisição do conhecimento de forma holística e contextualizada. O sábio mostrou aos seus amigos as figuras que havia conseguido montar e cada um construiu o seu Tangram. O Tangram tradicional é formado por sete peças, sendo cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo, conforme demonstrado abaixo:

Figura 3: Tangram



Fonte: Barbieri, Paloma Blanca Alves; 2020.

OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é utilizar origami e Tangran para o ensino e a aprendizagem de geometria, pela visualização prévia de elementos e formas apresentadas em classe e a flexibilização do conteúdo, promovendo a inclusão, atrelando conhecimentos matemáticos que surgem da realidade do cotidiano e do contexto social dos alunos atendidos.

2.2 Objetivos específicos

- a) Construir os conceitos matemáticos de formas geométricas pelas atividades práticas contextualizadas com a realidade vivencial dos alunos e as suas especificidades;
- b) Conhecer diferentes figuras geométricas tridimensionais para facilitar o processo de visualização e identificação destas figuras;
- c) Desenvolver o senso de proporção e harmonia da forma, mediante a construção das dobraduras geométricas;
- d) Estimular a atenção entre a sequência de passos para construção e a forma de cada objeto geométrico;
- e) Desenvolver o pensamento e o raciocínio lógico visuoespacial matemático;
- f) Realizar atividades em grupo, estimulando nos alunos a socialização, a cooperação mútua, a paciência, a empatia, a colaboração e o senso de solidariedade e ética (valores transdisciplinares);
- g) Promover e facilitar a coordenação viso-motora e explorar a acuidade visual;
- h) Desenvolver maior atenção, foco e concentração.

PROCEDIMENTOS

Busca-se propiciar a exploração e o reconhecimento das formas geométricas, a partir de objetos planos e sólidos geométricos, visualizando, manuseando e interagindo com blocos lógicos, Tangram e objetos tridimensionais, permitindo, assim, o reconhecimento das imagens, cores, tamanhos, pareamento de formas pelos materiais pedagógicos industrializados ou construídos (de encaixe, de montar, moldar, dentre outros). Propiciar a construção de dobraduras em material manipulável, denominado “origami”, que permita ao aluno manusear o objeto em estudo de forma tridimensional, propiciando, assim, melhor visualização e caracterização dos sólidos geométricos em estudo.

ESBOÇANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Como metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa baseada nas intervenções realizadas durante todo o processo de construção do saber, no qual a observação e o registro foram estratégias fundamentais. As atividades foram desenvolvidas no decorrer dos atendimentos e

ocorreram no período de fevereiro de 2024 a setembro de 2024. Foram participantes os alunos do “Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla – Apoio Permanente” diagnosticados com Deficiência Intelectual associada a outras comorbidades, a outros comprometimentos como Síndrome de Down e Autismo.

a) 1º momento: 05 alunos com atendimentos com duração de 30 minutos. As atividades realizadas foram:

- Apresentar e nomear aos alunos as figuras planas simples;
- Fazer pareamento das formas geométricas com espessuras, tamanhos e cores.

b) 2º momento: 05 alunos atendimentos com duração de 30 minutos. As atividades realizadas foram:

- Roda de conversa sobre as figuras geométricas associando com formas que aparecem no nosso cotidiano;
- Explicar demonstrando o que são sólidos geométricos;
- Apresentar pelo manuseio, as características, as dimensões, tamanhos e formas dos objetos geométricos tridimensionais;
- Demonstrar e Manusear o Tangram com os alunos.

c) 3º momento: 05 alunos atendimentos com duração de 30 minutos. As atividades realizadas foram:

- Incentivar demonstrando como construir formas e objetos com o uso do Tangram;
- Desenhar e pintar as formas geométricas do Tangram;
- Identificação e comparação dos sólidos geométricos com objetos do cotidiano dos alunos.

4º momento: 05 alunos atendimentos com duração de 60 minutos. As atividades realizadas foram:

- Manusear folhas de papel ofício amassando e dobrando;
- Demonstração de dobraduras simples com folhas de papel ofício;
- Solicitar, a partir de comandos simples, passo a passo que os alunos façam as dobraduras indicadas no papel pelos vincos já marcados nas folhas;
- Orientar a pintura das formas e objetos resultantes das dobraduras realizadas;
- Identificar e associar as dobraduras resultantes com as figuras geométricas.

Figura 4: Alunos realizando atividades de Tangram



Fonte: Carneiro, Kátia; 2024.

Figura 5: Origamis feitos pelos alunos (2024)



Fonte: Alunos da Apae Belém (Geraldo Margalho, João Júnior e Keity Milena), 2024.

Figura 6: Alunos Apae Belém produzindo atividades com Origami



Fonte: Carneiro, Kátia; 2024.

Figura 7: Aluna Pérsia Santos Apae Belém pintando Origami



Fonte: Carneiro, Kátia; 2024.

Figura 8: Atividades de Origami construídas pelos alunos Apae Belém



Fonte: Alunos da Apae Belém (Wemersom Silva, Diorrana Batista, José Hélios Barroso e Geraldo Margalho); ano de 2024.

Figura 9: Atividade de colagem com figuras geométricas confeccionada pelo aluno João Júnior da Apae Belém



Fonte: Carneiro, Kátia ;2024.

Figura 10: Atividade com figuras geométricas desenvolvida pelo aluno Fábio Cardoso da Apae Belém.



Fonte: Carneiro, Kátia ;2024.

Figura 11: Animais e objetos construídos com Tangram



Fonte: Carneiro, Kátia ;2024.

AVALIAÇÃO

A avaliação foi realizada de forma qualitativa pela participação constante e efetiva nas atividades propiciadas ao grupo de cinco alunos. Foi analisado o desenvolvimento de cada aluno durante a execução das suas atividades, a interação entre os alunos no grupo e com a professora, a colaboração e o desempenho na aquisição e organização dos materiais necessários, a qualidade final das dobraduras e as atividades produzidas. O método escolhido foi a proposta de avaliação formativa, no qual o parâmetro da avaliação se dá durante o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais abrangente e adequada às especificidades dos alunos. Para isso, no decorrer dos atendimentos, foram desenvolvidas atividades que apresentam finalidades de autonomia e que proporcionem o desenvolvimento da capacidade de autogestão dos alunos.

RECURSOS

Os recursos utilizados foram: lápis, borrachas, papéis coloridos, lápis de cor, giz de cera, jogos de encaixe, de montar, de associação, de comparação, de ordenação sequencial, de pareamento, sólidos geométricos com identificadores de formas e cores, papéis coloridos para dobraduras e Tangram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar na proposta Inclusiva é contemplar o aluno na sua totalidade numa perspectiva holística considerando as suas especificidades e não numa visão protecionista e excludente. Para tanto, é importante a articulação entre os saberes, contextualizando-os com a finalidade de que os alunos conquistem maior sucesso na aprendizagem pelo estímulo às suas competências cognitivas, considerando também técnicas relacionais, afetivas e emocionais.

Nessa perspectiva, foram compartilhadas reflexões de dimensões emocionais e afetivas, que podemos chamar de Sabedoria e constam nos grifos de Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso Navas;

A compreensão vai além do pensamento racional exige nossa sensibilidade, uma identificação por meio do sentimento, exige um colocar-se no lugar do outro, colocar-se com abertura e tolerância, no respeito, no amor, na compaixão, partes imprescindíveis

da compreensão e da complexidade que está presente na compreensão. Sem dúvida, parte imprescindível do que chamamos Sabedoria (Moraes; Navas, 2010, p. 116).

Nessa perspectiva, foi observado interesse dos alunos em participar das atividades propostas como forma lúdica e prazerosa, tanto na construção dos origamis como na formação de imagens e de objetos provenientes do Tangram. A satisfação era grande quando os alunos conseguiam por um simples papel fazer surgir um objeto tridimensional pelas dobraduras. De acordo com os PCNs:

[...] os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento, que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive (PCN, 1997, p. 55).

A técnica do Origami e Tangram, além de auxiliarem a percepção e o conhecimento na área da geometria, contribuíram significativamente para melhorar a atenção, a visão espacial, concentração, o foco, o raciocínio lógico, a criatividade, a destreza manual pela coordenação motora fina e, principalmente, a socialização e a paciência, reduzindo, expressivamente, o stress e apresentando tolerância maior para desenvolver atividades durante o tempo dos atendimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fortes. Complexidade, Pensamento Ecossistêmico e Transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (orgs.). Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Educar na Diversidade: material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRA, C. C. et al. O uso de materiais manipuláveis em aulas de matemática. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia, 2., 2010, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa UTFPR - ANPG: RBECT – Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2010.

MICHESKI, Izildinha Houch. O Grande Livro: projetos escolares e dobraduras. São Paulo: Nova Leitura, 2011.

MIRANDA, Danielle de. Como construir o Tangram. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/como-construir-tangram.htm>. Acesso em: 16 de abril, 2024.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (orgs.). Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. OLIVEIRA, Fátima Ferreira de. Origami: Matemática e Sentimento. 2004. Disponível em: <http://www.nilsonjosemachado.net/20041008.pdf>. Acesso em: 11 de março, 2024.

SKLIAR, Carlos (Org.). Educação e exclusão: abordagem social e antropológica em educação especial. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

VILELA, Denise Silva. Usos e Jogos de Linguagem na Matemática: diálogo entre filosofia e educação matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. (Coleção Contextos da Ciência)

DESENVOLVIMENTO MOTOR E INCLUSÃO: BENEFÍCIOS DO TREINAMENTO FÍSICO PARA CRIANÇAS COM AUTISMO

MOTOR DEVELOPMENT AND INCLUSION: BENEFITS OF PHYSICAL TRAINING FOR CHILDREN WITH AUTISM

Leandro Ricardo da Gama¹

RESUMO

Este estudo examina os benefícios do treinamento físico para o desenvolvimento motor e a inclusão social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando como atividades físicas adaptadas podem impactar positivamente o desenvolvimento integral dessa população. A inclusão social e a melhoria das habilidades motoras são temas relevantes no contexto do TEA, considerando que as crianças com o transtorno, frequentemente, enfrentam dificuldades de interação social e coordenação motora. O objetivo do estudo foi identificar, por uma revisão de literatura, os efeitos da atividade física no desenvolvimento motor e social dessas crianças, reunindo evidências sobre as práticas mais eficazes. A metodologia consistiu em uma revisão de artigos científicos publicados em bases de dados, como SciELO e PubMed, utilizando critérios de inclusão, como relevância temática e publicações recentes. A análise dos estudos mostrou que atividades físicas adaptadas, incluindo treinamento de força, esportes recreativos e atividades coletivas, promovem benefícios significativos tanto no desenvolvimento motor quanto na interação social. Intervenções regulares se mostraram eficazes na redução de comportamentos repetitivos e na melhoria da autoestima e da autoconfiança. Conclui-se que o treinamento físico adaptado não apenas promove o desenvolvimento motor de crianças com TEA, mas também fortalece habilidades sociais e o sentimento de pertencimento. Esses achados reforçam a importância de programas inclusivos nas escolas e comunidades, ressaltando o papel da atividade física como um meio de inclusão e melhoria da qualidade de vida.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Desenvolvimento Motor. Inclusão Social. Atividade Física Adaptada.

ABSTRACT

This study examines the benefits of physical training for motor development and social inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), highlighting how adapted physical activities can positively impact their overall development. Social inclusion and the improvement of motor skills are relevant topics in the context of ASD, as children with the disorder often face difficulties with social interaction and motor coordination. The objective of this study was to identify, through a literature review, the effects of physical activity on the motor and social development of these children, gathering evidence on the most effective practices. The methodology consisted of reviewing scientific articles published in databases such as SciELO and PubMed, using inclusion criteria like thematic relevance and recent publications. The analysis of the studies showed that adapted physical activities, including strength training, recreational sports, and group activities, provide significant benefits both in motor development and social interaction. Regular interventions have proven effective in reducing repetitive

¹ Bacharel e licenciado em Educação Física, pela Universidade ?. CREF PR-042777. E-mail: leandrolkbusiness@hotmail.com.

behaviors and improving self-esteem and self-confidence. It is concluded that adapted physical training not only promotes motor development in children with ASD but also strengthens social skills and the sense of belonging. These findings reinforce the importance of inclusive programs in schools and communities, emphasizing the role of physical activity as a means of inclusion and quality of life improvement.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Motor Development, Social Inclusion, Adapted Physical Activity

INTRODUÇÃO

A importância da atividade física para o desenvolvimento infantil é amplamente reconhecida, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o treinamento físico pode ter ainda mais relevância, visto que contribui para melhorias no desenvolvimento motor, na interação social e na inclusão social. O TEA se caracteriza-se por um espectro de condições que afetam a comunicação, a socialização e o comportamento, sendo que a variabilidade dos sintomas impacta diretamente nas possibilidades de integração dessas crianças em atividades físicas convencionais (Nascimento et al., 2024). O desenvolvimento motor, uma das áreas frequentemente afetadas pelo autismo, é fundamental para o crescimento saudável e a autonomia das crianças, justificando o interesse em intervenções específicas que promovam essa habilidade e incentivem a inclusão (Oliveira et al., 2022).

O desenvolvimento motor envolve uma sequência de progressos físicos e cognitivos, sendo a base para a realização de atividades diárias e recreativas, principalmente durante a infância. O processo de adquirir e aperfeiçoar habilidades motoras permite que a criança desenvolva equilíbrio, coordenação e força, competências essenciais para uma vida autônoma e ativa (Santos et al., 2024). Estudos destacam que crianças com TEA, frequentemente, apresentam déficits motores que dificultam o engajamento em atividades físicas e prejudicam a sua integração social. Nesse contexto, é evidente que o treinamento físico, além de contribuir para o desenvolvimento motor, pode promover um ambiente inclusivo, no qual a criança se sinta acolhida e estimulada a participar de atividades que reforcem a sua autoestima e autoconfiança (Mata et al., 2023).

O envolvimento nas práticas físicas específicas pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento motor das crianças com TEA. Estudos recentes demonstram que a participação regular em atividades como o futebol, por exemplo, auxilia na coordenação motora e na integração sensorial, facilitando a socialização e o trabalho em equipe (Mata; Silva; Silva, 2023). A prática esportiva, nesse caso, atua não só na promoção da saúde física, mas também na melhoria das habilidades sociais, incentivando interações positivas e promovendo a inclusão social. Dessa forma, ao serem estabelecidos programas de atividade física adaptados, os profissionais da Educação Física conseguem alinhar as necessidades motoras dessas crianças com estratégias de inclusão, proporcionando uma experiência enriquecedora e transformadora (Nascimento et al., 2024).

Entre os métodos de treinamento que se destacam para essa população está o Pilates, que tem sido aplicado com sucesso no desenvolvimento motor de crianças com autismo. Esse método oferece benefícios significativos, como a melhoria na flexibilidade, no equilíbrio e na postura, além de possibilitar uma maior concentração e disciplina (Nunes; Almeida; Correia, 2023). Além disso, atividades aquáticas, como a hidroterapia, mostram-se eficazes para crianças com TEA, pois promovem um ambiente de baixo impacto e alta segurança, estimulando

o relaxamento e a adaptação motora (Ferreira; Ferreira, 2022). Esses tipos de atividades permitem que as crianças desenvolvam habilidades de forma gradual, com menor risco de lesão e com maior aceitação por parte dos participantes, uma vez que as propriedades da água ajudam a diminuir o estresse sensorial.

A inclusão social das crianças com TEA pela prática esportiva é outro ponto central das pesquisas na área. A literatura aponta que o desenvolvimento motor promovido pelo treinamento físico não só melhora habilidades específicas, mas também facilita a inserção dessas crianças em grupos, contribuindo para uma maior aceitação e respeito às diferenças (Oliveira et al., 2022). Para além das questões motoras, a atividade física adaptada pode ser um caminho para o desenvolvimento emocional e social, criando uma rede de apoio e acolhimento tanto para as crianças quanto para as suas famílias. Dessa forma, a prática esportiva se torna uma ferramenta importante para a promoção da inclusão, oferecendo às crianças com autismo oportunidades de interações construtivas, que se refletem positivamente no seu desenvolvimento geral.

Apesar das evidências dos benefícios do treinamento físico para crianças com TEA, há uma carência de programas inclusivos que atendam especificamente a essa população, principalmente no ambiente escolar. O desafio de encontrar atividades que sejam acessíveis e ao mesmo tempo estimulantes é um obstáculo enfrentado por muitos profissionais e instituições de ensino. Além disso, a falta de capacitação de profissionais da Educação Física para lidar com as particularidades das crianças com TEA dificulta a implementação de programas efetivos, o que acentua o distanciamento dessas crianças das atividades físicas regulares (Santos et al., 2024). Portanto, este estudo surge com a proposta de identificar e analisar estratégias de treinamento físico que possam beneficiar o desenvolvimento motor de crianças com autismo, considerando a inclusão como um fator essencial para a melhoria da qualidade de vida delas.

Assim, o presente estudo tem como objetivos investigar os efeitos do treinamento físico no desenvolvimento motor de crianças com TEA e analisar como essas práticas podem promover a inclusão no contexto escolar. A pesquisa busca, portanto, fornecer subsídios teóricos e práticos para a criação de programas de atividade física adaptados, que atendam às necessidades dessa população, contribuindo para o desenvolvimento de práticas inclusivas e acessíveis no âmbito da Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Para a realização deste estudo sobre os benefícios do treinamento físico no desenvolvimento motor e na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi utilizada a metodologia de revisão de literatura. Essa abordagem permitiu uma análise aprofundada das pesquisas já realizadas sobre o tema, viabilizando a identificação e síntese dos principais achados e lacunas existentes na área. A revisão foi conduzida seguindo etapas rigorosas para assegurar a qualidade e a relevância das fontes selecionadas.

Inicialmente, foi definida uma estratégia de busca detalhada para identificar artigos pertinentes sobre os benefícios do treinamento físico para crianças com TEA, com foco em aspectos como desenvolvimento motor, inclusão e socialização. As bases de dados utilizadas incluíram SciELO, PubMed e Google Scholar, considerando a abrangência e confiabilidade dessas fontes. Os critérios de inclusão para a seleção dos artigos foram: estudos publicados nos últimos cinco anos (2019-2024), artigos revisados por pares, publicações em português e inglês e pesquisas que abordassem diretamente a temática do treinamento físico em crianças com TEA. Estudos

que não apresentaram esses critérios ou que focaram em outras populações ou contextos sem relação com o objetivo do presente estudo, foram excluídos.

A busca foi realizada a partir de palavras-chave estratégicas, tais como “transtorno do espectro autista”, “desenvolvimento motor”, “atividade física inclusiva”, “treinamento físico para crianças com TEA” e “benefícios do exercício físico no autismo”. Ademais, foram utilizadas combinações de palavras-chave com operadores booleanos (AND, OR) para otimizar a busca e assegurar que o maior número possível de artigos relevantes fosse incluído na revisão. Após a coleta, os artigos selecionados foram submetidos a uma análise minuciosa. Para organizar e sistematizar as informações, utilizou-se uma matriz de análise que agrupou os estudos por categorias, como tipo de intervenção (exemplo: futebol, pilates, hidroterapia), benefícios específicos observados no desenvolvimento motor e social, e limitações ou desafios apontados pelos autores. Esse processo de categorização possibilitou uma visão mais clara sobre quais métodos de treinamento físico têm sido mais eficazes para crianças com TEA e quais aspectos necessitam de mais investigação ou desenvolvimento.

Os dados extraídos dos artigos foram discutidos à luz da literatura mais recente, procurando-se destacar os principais achados em relação ao impacto do treinamento físico no desenvolvimento motor e na inclusão social das crianças com TEA. A análise crítica dos artigos permitiu também a identificação das lacunas de pesquisa, bem como a elaboração de sugestões para futuras investigações.

A revisão de literatura foi concluída com uma síntese dos benefícios do treinamento físico para o desenvolvimento motor e inclusão de crianças com TEA, contribuindo com informações essenciais para a criação de programas adaptados no contexto da Educação Física.

2.2 Resultados e Discussão

2.2.1 Desenvolvimento Motor na Infância e o Impacto do TEA

O desenvolvimento motor durante a infância é fundamental para a formação de habilidades básicas, sendo necessário para a autonomia e a socialização da criança. Este processo envolve a aquisição e o refinamento de habilidades motoras, como a coordenação, o equilíbrio e a força, permitindo que a criança realize atividades cotidianas com eficácia e segurança (Luciano et al., 2024). Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o desenvolvimento motor pode ser significativamente afetado, devido às características específicas do transtorno, como dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos. Entender os efeitos do TEA sobre o desenvolvimento motor é essencial para elaborar intervenções adequadas, visando promover o progresso motor e, conseqüentemente, a inclusão social dessas crianças (Spies; Gasparotto; Silva, 2023).

Estudos recentes exploram o impacto do TEA no desenvolvimento motor e como diferentes intervenções têm contribuído para amenizar os déficits motores. Um dos estudos que trata dos avanços do exercício físico no desenvolvimento motor e na interação social de crianças com TEA, conduzido por Nascimento et al. (2024), revela que atividades físicas estruturadas podem impactar positivamente o desenvolvimento dessas crianças. O estudo destaca que o exercício físico ajuda na melhoria da coordenação motora, equilíbrio e até na adaptação social. A prática regular de atividades motoras proporciona um ambiente no qual as crianças com TEA se sentem estimuladas a interagir, explorando as suas capacidades físicas em um contexto

controlado e positivo. Os autores ainda enfatizam que o contato com o exercício físico é fundamental para o desenvolvimento integral, pois ele não apenas melhora as habilidades motoras, mas também amplia a autoestima e reduz os comportamentos de isolamento frequentemente observados em crianças com autismo.

Outro estudo significativo é o de Soares e Guimarães (2024), que aborda a importância da fisioterapia no desenvolvimento motor de crianças com TEA. Segundo os autores, o acompanhamento fisioterapêutico é essencial para o tratamento de déficits motores e sensoriais, com foco na potencialização de habilidades específicas que auxiliem a criança no seu cotidiano. A pesquisa aponta que intervenções fisioterapêuticas personalizadas podem proporcionar melhorias significativas em aspectos como postura, equilíbrio e coordenação motora. Soares e Guimarães (2024) destacam que a fisioterapia oferece uma abordagem detalhada e adaptada às necessidades de cada criança, criando um ambiente de estímulo contínuo que favorece o progresso motor. No entanto, os autores ressaltam que, para maximizar os benefícios, é essencial que as intervenções sejam realizadas de maneira contínua e integrada a outras práticas, como a terapia ocupacional e a educação física adaptada.

Além disso, o estudo de Melo et al. (2021) examina o impacto do TEA no desenvolvimento infantil de forma ampla, incluindo aspectos motores e cognitivos. Os autores realizam uma revisão integrativa e ressaltam que o desenvolvimento motor de crianças com TEA é, frequentemente, prejudicado por fatores como a dificuldade de controle postural e a falta de coordenação motora. Este estudo também indica que as limitações motoras impactam diretamente na socialização, pois os déficits motores tornam a participação em atividades coletivas mais desafiadora para as crianças com autismo. Os autores argumentam que a falta de intervenção precoce pode resultar em uma maior dificuldade de adaptação social no futuro, uma vez que o desenvolvimento motor está intimamente ligado à interação social. O estudo sugere que, além de intervenções físicas, estratégias que promovam a interação e a comunicação devem ser implementadas para um desenvolvimento mais integrado.

Por fim, a revisão sistemática de Spies, Gasparotto e Silva (2023) explora as características do desenvolvimento motor em crianças com TEA. Os autores examinam estudos que detalham as diferenças entre o desenvolvimento motor de crianças com e sem autismo, enfatizando que as com TEA tendem a apresentar dificuldades em habilidades motoras grossas e finas, além de atrasos na execução de movimentos complexos. A pesquisa indica que essas crianças, geralmente, apresentam um ritmo de desenvolvimento motor mais lento, o que dificulta a participação em atividades físicas e de lazer. Os autores defendem que intervenções especializadas são fundamentais para melhorar o desempenho motor dessas crianças e sugerem que a educação física adaptada, quando realizada de forma inclusiva, pode oferecer uma plataforma valiosa para o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais.

Ao confrontar as ideias dos estudos analisados, percebe-se uma convergência na importância das intervenções motoras para crianças com TEA. Nascimento et al. (2024) e Soares e Guimarães (2024) enfatizam o papel fundamental do exercício físico e da fisioterapia, respectivamente, no aprimoramento do desenvolvimento motor e na promoção da inclusão social dessas crianças. Ambos os estudos destacam que intervenções regulares e personalizadas podem trazer melhorias significativas para habilidades como coordenação e equilíbrio. No entanto, enquanto Nascimento et al. abordam o exercício físico de forma geral, defendendo atividades variadas e estimulantes, Soares e Guimarães focam especificamente na fisioterapia como uma intervenção individualizada, com um protocolo adaptado às necessidades motoras de cada criança.

Por outro lado, Melo et al. (2021) e Spies, Gasparotto e Silva (2023) apontam a relevância do desenvolvimento motor como uma base para a interação social, sugerindo que o atraso motor pode ser uma barreira significativa para a inclusão de crianças com TEA em atividades coletivas. Embora todos os estudos concordem que o desenvolvimento motor é uma área afe-

tada pelo TEA e que intervenções podem melhorar esses déficits, há uma diferença na abordagem quanto à amplitude das intervenções. Melo et al. (2021) e Spies et al. (2023) sugerem a necessidade de uma abordagem mais abrangente, que integre aspectos motores e sociais de maneira simultânea, enquanto Nascimento et al. e Soares e Guimarães focalizam em intervenções específicas.

Em síntese, os estudos analisados reforçam que o desenvolvimento motor de crianças com TEA é um componente essencial para a sua autonomia e integração social. Intervenções físicas como fisioterapia e educação física adaptada são apontadas como estratégias eficazes para o progresso motor, cada uma com suas particularidades e benefícios específicos. A literatura sugere que o desenvolvimento motor e a inclusão social estão intimamente conectados e que, para promover o desenvolvimento integral de crianças com TEA, é necessário um olhar interdisciplinar que envolva diversas abordagens terapêuticas e educacionais.

2.2.2 Benefícios do Treinamento Físico para Crianças com TEA

A prática de exercícios físicos é amplamente reconhecida como uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento integral de crianças, contribuindo para melhorias físicas, emocionais e sociais. Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a atividade física adaptada é ainda mais importante, pois pode ajudar a mitigar desafios motores e comportamentais, além de facilitar a inclusão social. O TEA se caracteriza por déficits em áreas como interação social, comunicação e comportamento e esses aspectos, muitas vezes, influenciam negativamente a qualidade de vida das crianças afetadas (Oliveira et al., 2022). Estudos recentes têm explorado os benefícios específicos do treinamento físico para essa população, investigando o seu impacto nos aspectos como composição corporal, comportamento, habilidades motoras e inclusão.

O estudo de Berto et al. (2023) traz uma revisão sistemática dos efeitos do exercício físico em crianças com TEA, abordando intervenções variadas, incluindo atividades aeróbicas, exercícios de força e esportes recreativos. Os autores destacam que o exercício físico melhora a capacidade motora e promove uma redução nos comportamentos estereotipados, que são comuns em crianças com autismo. Segundo o estudo, atividades físicas que envolvem movimento coordenado e repetitivo tendem a ser mais eficazes na redução de comportamentos repetitivos, como balançar o corpo ou bater palmas. Esse tipo de exercício também mostrou promover a socialização, ao envolver a criança em ambientes interativos, no qual ela pode praticar habilidades de comunicação e relacionamento com outras crianças. Berto et al. (2023) concluem que o exercício físico não apenas proporciona benefícios motores, mas também promove mudanças comportamentais positivas, tornando-se uma intervenção multidimensional para o desenvolvimento dessas crianças.

Outro estudo relevante é o de Santos et al. (2023), que analisou o impacto de um programa de treinamento de força de oito semanas em uma criança com TEA. Esse estudo de caso evidenciou que o treinamento de força específico pode ser benéfico para a melhoria do condicionamento físico e do controle corporal em crianças com autismo. Os autores observaram que a criança participante do estudo apresentou aumento na força muscular e no equilíbrio, habilidades essenciais para a realização de atividades diárias e para a prática de outros esportes. Além disso, Santos et al. (2023) relataram uma melhoria na autoconfiança e no comportamento da criança, sugerindo que o ganho de força física pode influenciar também no bem-estar psicológico e social. O estudo reforça que programas de treinamento de força adaptados podem ser efetivos para crianças com TEA, especialmente ao melhorar a postura e a estabilidade, o que pode facilitar a execução de tarefas do dia a dia.

No estudo de Oliveira et al. (2022), os autores analisaram os benefícios de esportes para a inclusão social de crianças com TEA, com foco em atividades como futebol e atletismo adaptado. A pesquisa aponta que o esporte tem o potencial de criar ambientes inclusivos, no qual crianças com autismo podem interagir com outras, desenvolver laços sociais e aprender a trabalhar em equipe. Oliveira et al. (2022) destacam que o esporte proporciona um contexto natural para a socialização, o que é fundamental para crianças com TEA, que, muitas vezes, têm dificuldade em situações sociais. O estudo também ressalta que os esportes promovem disciplina, resiliência e habilidades de cooperação, o que contribui para a aceitação social e o fortalecimento de vínculos com colegas de diferentes níveis de habilidade.

A pesquisa de Silva et al. (2023) explora os efeitos do exercício físico na composição corporal e no comportamento de crianças com TEA, com enfoque em atividades de intensidade moderada a alta. Os autores verificaram que o exercício regular contribuiu para a redução de massa corporal e melhorou a disposição das crianças para atividades físicas e escolares. Além disso, o estudo revelou uma diminuição de comportamentos agressivos e maior controle da impulsividade nas crianças participantes, aspectos que são especialmente relevantes para melhorar o convívio em ambientes sociais e escolares. Silva et al. (2023) sugerem que a prática de atividades de intensidade controlada pode ser particularmente útil para essa população, ao equilibrar a energia das crianças com TEA e facilitar o desenvolvimento de um comportamento mais regulado.

Finalmente, o estudo de Jesus et al. (2024) examina os benefícios da atividade física para crianças com TEA sob uma perspectiva ampla, abordando tanto o desenvolvimento motor quanto à interação social. O estudo evidencia que atividades físicas, como jogos cooperativos e circuitos motores, favorecem a inclusão, ao envolver as crianças em práticas que exigem colaboração e comunicação. Jesus et al. (2024) afirmam que o exercício físico proporciona um ambiente estruturado, no qual as crianças com TEA podem explorar as suas capacidades, expressar-se e construir relações de confiança com colegas e instrutores. O estudo conclui que a atividade física, quando aplicada de forma inclusiva, pode facilitar o processo de inclusão social e auxiliar no desenvolvimento emocional, promovendo a interação de crianças com autismo em ambientes integrados.

Ao confrontar os resultados dos estudos, é possível observar uma convergência na compreensão dos benefícios do exercício físico para crianças com TEA, com destaque para os impactos motores, comportamentais e sociais. Berto et al. (2023) e Silva et al. (2023) concordam que o exercício físico regular ajuda a reduzir comportamentos repetitivos e agressivos, promovendo um comportamento mais equilibrado.

No entanto, Berto et al. (2023) abordam uma gama ampla de atividades físicas, enquanto Silva et al. (2023) focam na composição corporal e nos benefícios do exercício para o controle comportamental. Ambos concordam que o exercício tem o potencial de modificar comportamentos indesejados, mas enfatizam diferentes aspectos – Berto et al. (2023) ressaltam o ganho motor e Silva et al. (2023) o controle emocional.

Por outro lado, Santos et al. (2023) e Oliveira et al. (2022) enfatizam benefícios específicos de programas estruturados, como o treinamento de força e esportes adaptados. Santos et al. (2023) demonstram que o treinamento de força pode melhorar o controle corporal e a autoconfiança, enquanto Oliveira et al. (2022) sugerem que esportes adaptados são eficazes na promoção da inclusão social e na construção de laços de amizade. Embora ambos os estudos reconheçam os benefícios sociais da atividade física, há uma diferença na abordagem: Santos et al. focam em benefícios físicos e psicológicos individuais, enquanto Oliveira et al. abordam o esporte como um meio de inclusão social e cooperação.

Jesus et al. (2024), por sua vez, sintetizam os benefícios gerais da atividade física, abrangendo tanto o desenvolvimento motor quanto a socialização. Ao contrário dos demais estudos,

Jesus et al. (2024) enfatizam a importância dos jogos cooperativos, que, segundo os autores, tem uma abordagem mais inclusiva e favorecem a construção de relações interpessoais.

Os estudos analisados demonstram que a prática de exercícios físicos oferece múltiplos benefícios para crianças com TEA, abrangendo desde o desenvolvimento motor até melhorias comportamentais e sociais. Embora os tipos de exercício e os benefícios específicos variem entre os estudos, todos concordam que a atividade física é uma intervenção valiosa e multifuncional, que auxilia no desenvolvimento integral de crianças com autismo. A partir dessas análises, conclui-se que a escolha da atividade deve ser adaptada às necessidades individuais de cada criança, garantindo um impacto positivo e promovendo um ambiente de inclusão e progresso.

2.2.3 Inclusão e Interação Social pela Atividade Física

A inclusão social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma das principais preocupações de pais, educadores e profissionais da saúde. Dada a natureza do TEA, que frequentemente envolve dificuldades na interação social e comunicação, atividades que promovam a inclusão e incentivem a interação entre as crianças são essenciais para o desenvolvimento dessas habilidades. A atividade física, especialmente quando adaptada, é uma ferramenta eficaz para promover a inclusão, oferecendo um ambiente estruturado no qual crianças com TEA podem desenvolver habilidades sociais ao interagirem com os seus pares em contextos cooperativos e recreativos (Nascimento et al., 2024).

Diversos estudos têm investigado a eficácia das atividades físicas como estratégia para promover a inclusão social e auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA.

O estudo de Nascimento et al. (2024) explora como o exercício físico pode impactar o desenvolvimento motor e a interação social de crianças com TEA, abordando o efeito positivo de atividades estruturadas para promover a inclusão. Os autores identificam que a atividade física organizada, como circuitos motores e exercícios em grupo, oferece um ambiente no qual a criança é estimulada a interagir com outras crianças, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, o estudo aponta que atividades físicas estruturadas permitem que crianças com TEA se sintam parte de um grupo, o que é fundamental para a construção de laços de amizade e aceitação social. A pesquisa conclui que, ao integrar crianças com TEA em atividades físicas, é possível criar um ambiente de aprendizado social, no qual habilidades como compartilhar, cooperar e esperar a vez são exercitadas e incentivadas.

Golfetto (2020) também aborda a importância da inclusão de pessoas com TEA em atividades físicas e destaca que a participação em práticas esportivas favorece o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a vida em comunidade. Na sua análise, o autor argumenta que a inclusão pelo esporte possibilita que crianças com TEA pratiquem a interação em um ambiente seguro e acolhedor, no qual erros são aceitos como parte do aprendizado. Golfetto observa que, além de ajudar no desenvolvimento motor, o esporte adaptado oferece uma oportunidade valiosa para que as crianças com TEA aprendam a lidar com frustrações e a respeitar regras, elementos fundamentais para a inclusão social. O autor reforça que a prática esportiva pode servir como uma ponte para a integração, ao promover situações em que as crianças com TEA experimentam a cooperação e a aceitação de diferenças, essenciais para o desenvolvimento de uma convivência saudável e inclusiva.

Aggio e Jesus (2022) também investigam os benefícios da atividade física para crianças com TEA, com foco na inclusão social e na melhoria da autoestima. Na sua análise, os autores enfatizam que a prática de exercícios físicos adaptados permite que as crianças com TEA

interajam de forma gradual com os seus colegas, o que ajuda a construir confiança e reforça a aceitação dentro do grupo. O estudo aponta que a participação em atividades físicas regulares não apenas promove benefícios motores, mas também proporciona um espaço de interação, no qual as crianças aprendem a lidar com diferentes situações sociais. Aggio e Jesus ressaltam que o exercício físico adaptado pode ser uma intervenção terapêutica, pois ajuda a reduzir comportamentos de isolamento e incentiva a comunicação, oferecendo uma plataforma para a expressão de sentimentos e emoções. Os autores concluem que o exercício físico é uma estratégia eficiente para promover a inclusão de crianças com TEA, proporcionando-lhes um ambiente de aceitação e estímulo social.

O estudo de Pereira e Freitas (2021) reforça a importância da atividade física como uma estratégia de inclusão para crianças com TEA. Na sua revisão de periódicos brasileiros, os autores identificam que a prática de atividades físicas adaptadas, especialmente aquelas que envolvem interação em grupo, proporciona um ambiente seguro e estruturado para o desenvolvimento de habilidades sociais. O trabalho indica que a participação em atividades físicas aumenta a autoconfiança das crianças e melhora a percepção que elas têm de si mesmas, promovendo uma imagem positiva e facilitando a inclusão. Pereira e Freitas (2021) observam que as atividades físicas, quando bem planejadas e conduzidas por profissionais capacitados, ajudam a diminuir o estresse e a ansiedade em crianças com TEA, o que facilita a interação com outras crianças. Além disso, os autores destacam que a atividade física contribui para a promoção de uma cultura de inclusão, em que a diversidade é valorizada e respeitada.

Ao confrontar os estudos, percebe-se uma forte convergência em relação aos benefícios da atividade física para a inclusão de crianças com TEA, embora cada autor enfoque aspectos específicos. Nascimento et al. (2024) e Golfetto (2020) concordam que a prática de atividades físicas favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, sendo um meio para que crianças com TEA pratiquem a interação em ambientes controlados. No entanto, enquanto Nascimento et al. enfatizam a criação de laços de amizade e o desenvolvimento de competências sociais específicas, como compartilhar e cooperar, Golfetto foca na aceitação das diferenças e no desenvolvimento de uma convivência harmoniosa.

Aggio e Jesus (2022) e Pereira e Freitas (2021) enfatizam o papel da atividade física na construção da autoestima e na promoção de uma imagem positiva de si, sugerindo que a inclusão vai além do contexto social imediato, afetando positivamente o comportamento e a autopercepção das crianças com TEA. Ambos os estudos argumentam que, ao participar de atividades físicas, as crianças se sentem valorizadas e incluídas, o que reforça seu senso de pertencimento. No entanto, Aggio e Jesus (2022) focam na atividade física como um recurso terapêutico para a expressão emocional e a diminuição do isolamento, enquanto Pereira e Freitas (2021) abordam a atividade física como um meio de promover a cultura de inclusão, sugerindo que ela deve ser valorizada por toda a comunidade escolar.

Ao observar os estudos, nota-se que todos os autores compartilham a visão de que a atividade física adaptada é uma ferramenta poderosa para a inclusão social de crianças com TEA, proporcionando benefícios que vão além do desenvolvimento motor e alcançam aspectos emocionais e comportamentais. A inclusão pela atividade física oferece a essas crianças a oportunidade de experimentar o senso de pertencimento e desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade. A partir dessa análise, conclui-se que a prática de atividades físicas deve ser incentivada e adaptada, buscando sempre atender às necessidades específicas das crianças com TEA, promovendo um ambiente de aceitação, cooperação e respeito mútuo.

Os resultados indicam que para que as atividades físicas alcancem o seu potencial inclusivo, é fundamental que sejam planejadas e acompanhadas por profissionais capacitados, que compreendam as particularidades do TEA e estejam aptos a adaptar as atividades conforme necessário. Dessa forma, é possível garantir que as crianças com TEA não apenas participem

das atividades, mas também desenvolvam habilidades que as beneficiarão em diversos aspectos de sua vida, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

CONCLUSÃO

Este estudo reafirma que a prática de atividades físicas adaptadas é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento motor e a inclusão social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pela análise da literatura, observou-se que diferentes tipos de exercício, incluindo treinamento de força, esportes recreativos e atividades coletivas, promovem benefícios que transcendem o desenvolvimento físico, englobando melhorias comportamentais e emocionais. A atividade física se mostrou eficaz para estimular habilidades sociais, reduzir comportamentos repetitivos e facilitar a interação social dessas crianças em ambientes inclusivos. Além disso, a atividade física adaptada contribui significativamente para a autoestima e autoconfiança das crianças com TEA, auxiliando na construção de uma imagem positiva de si e no sentimento de pertencimento a um grupo.

Os achados destacam a importância de que essas atividades sejam conduzidas por profissionais capacitados, que compreendam as particularidades do TEA e saibam adaptar as práticas conforme necessário. A inclusão pela atividade física exige estratégias bem planejadas, que considerem as necessidades motoras e sociais de cada criança, promovendo um ambiente acolhedor e seguro.

Em suma, a atividade física adaptada não apenas contribui para o desenvolvimento integral de crianças com TEA, mas também atua como um meio para promover a aceitação e a cooperação no ambiente escolar e na sociedade. Portanto, é essencial que programas de atividade física inclusivos sejam implementados nas escolas e comunidades, favorecendo uma cultura de respeito e integração para pessoas com necessidades especiais. Este estudo reforça a necessidade de políticas públicas e iniciativas que incentivem a inclusão de crianças com TEA em práticas de atividade física, garantindo-lhes oportunidades de crescimento, convivência saudável e bem-estar.

REFERÊNCIA

AGGIO, M. T.; JESUS, L. B. de. Benefícios da atividade física para crianças com TEA Transtorno do Espectro Autista. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, v. 11, n. 31, p. 177-188, jul./set. 2022.

BERTO, J. V. B. et al. Efeitos da prática de exercícios físicos por crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. *Peer Review*, [s.l.], v. 5, n. 20, p. 184-200, jan./mar. 2023.

FERREIRA, A. S. L.; FERREIRA, J. A. Q. Os benefícios da hidroterapia em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): revisão integrativa. *Saúde. com*, Pelotas, v. 18, n. 3, [s.p.], set./dez. 2022.

- GOLFETTO, V. A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no desenvolvimento das habilidades sociais. In: CONGRESSO VIRTUAL INTERNACIONAL DESARROLLO ECONÓMICO, SOCIAL Y EMPRESARIAL EN IBEROAMÉRICA, 5., 2020, [s.l.]. Anais [...]. [s.l.]: [s.n.], nov. 2020.
- JESUS, A. C. de et al. Benefícios da prática de atividade física para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. *Research, Society and Development*, [s.l.], v. 13, n. 7, p. e2013746235-e2013746235, jul. 2024.
- LUCIANO, V. M. A. P. et al. Os impactos relacionados ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento motor e cognitivo durante a infância. *Conexões Interdisciplinares*, [s.l.], v.1, n. 1, [s.p.], jan./jun. 2024.
- MATA, A. W. M.; SILVA, L. V. B.; SILVA, G. R. A. O Transtorno do Espectro Autista e os benefícios da prática do futebol. *Revista OWL – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 275-295, jan./jun. 2023.
- MELO, H. P. et al. O Transtorno do Espectro Autista e seu impacto no desenvolvimento infantil: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, [s.l.], v. 10, n. 3, p. e52610312620-e52610312620, mar. 2021.
- MENEZES, G. R. S. et al. Impacto da atividade física na qualidade de vida de idosos: uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 2490-2498, abr./jun. 2020.
- NASCIMENTO, J. P. A. et al. Avanços no desenvolvimento motor e interação social de crianças com TEA: efeitos do exercício físico. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 1605-1616, jul./set. 2024.
Público
- NUNES, D.; ALMEIDA, Q.; CORREIA, P. Contribuições do método Pilates no desenvolvimento motor da criança com autismo: uma revisão de literatura. *Revista Direito, Desenvolvimento e Cidadania*, [s.l.], v. 2, n. 2, [s.p.], jul./dez. 2023.
- OLIVEIRA, R. C. et al. Benefícios do esporte para inclusão de crianças autistas. *Revista Faipe, Cuiabá*, v. 12, n. 1, p. 43-53, jan./jun. 2022.
- PEREIRA, F. S.; FREITAS, J. F. F. de. Atividade física e Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de periódicos brasileiros. *Cenas Educacionais, Feira de Santana*, v. 4, p. e11933-e11933, nov. 2021.
- SANTOS, D. T. dos et al. Efeito de oito semanas de treinamento de força nos testes de condicionamento físico de uma criança com autismo: um estudo de caso. *Motricidade, Vila Real*, v. 19, n. 3, [s.p.], set. 2023.
- SILVA, G. A.; TAVARES, V. S.; PINTO, A. A. Efeitos do exercício físico para a melhora na composição corporal e comportamental de crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Research, Society and Development*, [s.l.], v. 12, n. 13, p. e37121344161-e37121344161, dez. 2023.

SOARES, T. F.; GUIMARÃES, J. E. V. A importância da fisioterapia no desenvolvimento motor em criança com Transtorno do Espectro Autista. Revista Saúde dos Vales, [s.l.], v. 3, n. 1, [s.p.], jan./jun. 2024.

SPIES, M. F.; GASPAROTTO, G. S.; SILVA, C. A. S. e. Características do desenvolvimento motor em crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. Revista Educação Especial (Online), Santa Maria, v. 36, [s.p.], 2023.

**A CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS BENEFÍCIOS
PARA ESTUDANTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NA MODALIDADE
EDUCAÇÃO ESPECIAL - APAE**

***BODY CULTURE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND ITS BENEFITS FOR
STUDENTS IN BASIC EDUCATION SCHOOLS, IN THE SPECIAL EDUCATION
MODALITY – APAE***

Benedita Lurdes da Silva¹

Khaled Omar Mohamed El Tassa²

Gilmar de Carvalho Cruz³

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de explorar a prática corporal, na perspectiva do Currículo Cultural, nas aulas de Educação Física em uma Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial - APAE da cidade de Prudentópolis/PR. A cultura corporal diz respeito à relação entre o corpo e o contexto sociocultural em que está inserido (Neira, 2018). Pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), foi possível observar as propostas realizadas a partir dessa perspectiva na escola selecionada, as especificidades de cada estudante que nela estuda e como isso beneficiou tais alunos. A pesquisa concluiu que possibilitar aos discentes com necessidades de suporte adaptativo especial, que conheçam os seus corpos e se relacionem com o seu repertório sociocultural, contribui para que eles adquiram autonomia e protagonismo nas práticas corporais de movimento.

Palavras-chave: Escola Especializada. Educação Física Escolar. Cultura Corporal.

ABSTRACT

This article aims to explore body practice, from the Cultural Curriculum perspective, in Physical Education classes at an Elementary School, in the Special Education modality – Association of Parents and Friends of the Exceptional (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE) in the city of Prudentópolis, in the State of Paraná, in Brazil. Body culture refers to the relationship between the body and the sociocultural context in which it is inserted (Neira, 2018). Through Content Analysis (Bardin, 2016), it was possible to observe the proposals made from this perspective at the school, the specificities of each student there, and how it benefited them. The research concluded that enabling students with special adaptive support needs to get to know their bodies and relate to their sociocultural repertoire helps them acquire autonomy and protagonism in body movement practices.

Keywords: Specialized School. School Physical Education. Body Culture.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-oeste (UNICENTRO). E-mail: benedita.silva@escola.pr.gov.br

2 Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: khaleunicentro@hotmail.com.

3 Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: gilmarcruz@gmail.com

INTRODUÇÃO

Estudantes com necessidade de suporte adaptativo especial na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial – APAE, possuem especificidades que precisam ser levadas em conta em todas as disciplinas. No contexto das aulas de Educação Física Escolar, isso é ainda mais complexo, uma vez que, geralmente, é preciso sair de um espaço físico mais restrito para um espaço físico mais amplo, sendo necessário que haja maior colaboração para que o ensino e a aprendizagem desses estudantes possibilite o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo nos movimentos corporais. Existem estudantes com maior ou menor mobilidade, com ou sem deficiência visual, comportamentos mais ou menos agitados, comunicação das mais diversas maneiras de linguagens, entre outros fatores como comportamentos disruptivos. Para que as aulas possam contribuir na sua formação pessoal, os estudos sobre a cultura corporal apresentam uma perspectiva promissora.

A cultura corporal diz respeito à relação entre o corpo e o contexto sociocultural em que cada estudante está inserido (Neira, 2018). Trabalhar com esta perspectiva nas aulas de Educação Física Escolar significa compreender que a motricidade, as funcionalidades e as possibilidades do corpo podem ou não fazer parte de um contexto sociocultural amplo.

Além disso, é preciso compreender que, apesar dos avanços na Inclusão Escolar, algumas atividades são inviáveis para determinados estudantes (Omote, 2003), havendo, então, a necessidade de compreender que nem todos precisam aprender ou realizar as mesmas coisas, muito menos da mesma forma.

Os documentos oficiais que norteiam a Educação em nível federal e estadual (Paraná, 2014), especificamente, a Educação Especial, tendem a priorizar os componentes curriculares e a inclusão da diversidade de cada estudante a esses conhecimentos. Contudo, compreende-se que os estudantes na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial – APAE, participam de um contexto sociocultural distinto, sendo necessário que haja a priorização dos conteúdos e metodologias que contemplem a efetivação com a realidade.

Este artigo é o resultado de uma dissertação, que buscou compreender na perspectiva da cultura corporal, as práticas corporais nas aulas de Educação Física Escolar, que podem contribuir no desenvolvimento da autonomia e do protagonismo de 31 estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências ou transtornos, com déficits significativos, tanto no funcionamento intelectual, como nas relações sociais e de saúde, que demandam do contexto escolar práticas pedagógicas que possibilitem apoios contínuos e/ou pervasivos, do Ensino Fundamental anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos – Fase I. A análise foi realizada em uma Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE, do município de Prudentópolis/PR.

Assim, pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), foram analisadas práticas pedagógicas realizadas nesta escola, que visavam o trabalho com a cultura corporal nas aulas de Educação Física Escolar. Este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória (Moreira; Caleffe, 2006), tendo em vista que identifica os fatores que contribuem e determinam os acontecimentos dos fatos. Ademais, a pesquisa-ação (Barbier, 2002) foi utilizada, pois permite aos participantes a expressão de como percebem a realidade do objeto da sua luta ou da sua emancipação.

O artigo é dividido em quatro seções: referencial teórico; procedimentos metodológicos; apresentação e discussão de resultados, bem como considerações finais, as quais são apresentadas a seguir.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para qualquer iniciativa educacional, é essencial compreender profundamente o que será realizado, para quem será realizado e como será implementado. Neste estudo, concentramo-nos especificamente na Educação Física Escolar em uma Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial – APAE, sob a ótica do Currículo Cultura, que visa a prática corporal de movimento na contemporaneidade.

O nosso objetivo geral é analisar como as práticas corporais nas aulas de Educação Física contribuem para a autonomia e o protagonismo do movimento corporal de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências ou transtornos, com déficits significativos, tanto no funcionamento intelectual, como nas relações sociais e de saúde, que demandam do contexto escolar práticas pedagógicas que possibilitem apoios contínuos e/ou pervasivos. Portanto, entendemos que esses são estudantes que necessitam de suporte adaptativo especial, podendo ser constante ou ocasionais.

O ambiente escolar é uma teia na qual cada ponto se conecta ou se desconecta com a prática diária. Múltiplos textos e contextos narram e anunciam significados pretendidos e percebidos por aqueles que coabitam nesse espaço. Esses são discursos e práticas sociais que se materializam em culturas individuais, transformando-se em leituras e representações multiculturais que emergem da interpretação coletiva de fenômenos sociais e culturais.

Embora a cultura escolar muitas vezes tenda à homogeneização e monoculturalidade, negando ou apagando as diferenças ao considerar estudantes como iguais ou de que direitos são iguais, é fundamental reconhecer que a diferença é essencial para a ação educativa. Ela permeia os processos educacionais fundamentais e precisa ser identificada, revelada e valorizada, expandindo a nossa capacidade de lidar com ela (Candau, 2008). Portanto, é necessário compreender que a igualdade permeia o direito de ser igual na amplitude da diversidade humana.

Morin (2000) contribui para essa perspectiva, ao enfatizar o papel da cultura e da sociedade na realização dos indivíduos, em que as interações entre pessoas permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. A complexidade humana não pode ser compreendida sem considerar seus elementos constituintes. Segundo o autor, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (Morin, 2000, p. 54-55).

Neira (2011, p. 52) destaca que “A educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades sociais democráticas”. A vivência escolar deve ocorrer em um ambiente aberto ao debate, que acolha as diversas culturas e promova a compreensão e valorização das diversidades e das manifestações corporais dos diversos grupos sociais.

Desde “Metodologia do ensino da educação física” (Coletivo de Autores, 1992), já se enfatizava a necessidade de abordar questões sociais e culturais como referência reflexiva para a cultura corporal, superando o individualismo, em favor da solidariedade como princípio prioritário. O pensamento de Morin (2000), Neves e Neira (2019) consideram que as incertezas e as contradições como condição da vida humana e indicam a necessidade da solidariedade, a colaboração, a ética como conexão entre os saberes e as pessoas como algo fundamental.

A liberdade de expressão pelo movimento, a emancipação e a recusa à dominação e submissão são essenciais. Reconhecer a importância do movimento é importante, mas a contemporaneidade exige a mobilização para desconstruir paradigmas e ressignificar o contexto escolar por reflexões e ações que promovam o reconhecimento, o acolhimento e a valorização de todos os saberes. Faz-se mister, assim, compreender que o ensino e a aprendizagem são mu-

táveis e moldados pela diversidade cultural e pelas múltiplas identidades presentes na sociedade contemporânea.

Machado e Bracht (2016, p. 859) sublinham que

[...] a Educação Física articulada com um projeto mais amplo de escolarização, aspecto no qual reside na sua potência. [...] cujo olhar em retrospectiva nos alerta para um constante repensar do próprio processo de produção teórica no campo, (normalmente naquilo que concerne ao reconhecimento das identidades, saberes e práticas daqueles que pisam o ‘chão da escola’); por outro lado, de maneira ambígua, não podemos ignorar neste impacto o impulso motivacional para o alcance de novas fronteiras de ‘autorrealização’.

Neira (2006) enfatiza a importância de possuir conhecimentos, valores, expectativas e experiências específicas dentro da experiência escolar. Neira e Nunes (2009) destacam a Educação Física fundamentada na teoria pós-crítica, enquanto Silva (2007) propõe abordagens que reconhecem a pessoa como sujeito social em uma sociedade que prioriza o direito a uma vida digna, questionando as ideologias dominantes de poder e valorizando as histórias e saberes daquelas cujas vozes são, frequentemente, silenciadas.

Neira (2011, p. 52) defende que a educação deve ser um espaço em que as “necessidades vitais, sociais e históricas” sejam plenamente satisfeitas e na qual a distribuição justa de riquezas, símbolos materiais e condições seja garantida. Segundo o autor, a perspectiva da teoria pós-crítica e do currículo cultural permitem à Educação Física,

[...] desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais (Neira, 2011, p. 53).

Neira (2011, p. 54) argumenta que o currículo cultural na Educação Física deve permitir que as vozes e gestualidades subjugadas sejam reconhecidas, incentivando encontros nos quais os estudantes possam refletir sobre a sua própria cultura corporal e explorar o patrimônio cultural de outros grupos. O docente, dentro deste currículo, deve estabelecer laços com as comunidades marginalizadas para incorporar conhecimentos subalternos e valorizar saberes que representem a diversidade presente nos grupos que formam tradições, práticas sociais e culturais, muitas vezes, desconsideradas pela comunidade escolar.

Além disso, o currículo cultural transcende as práticas corporais, abrangendo campos como história, sociologia, biologia, antropologia e política para enriquecer a compreensão de cada estudante sobre as práticas corporais situadas socialmente e os seus praticantes (Neira, 2011, p. 125). A diversidade é multifacetada, mas cada componente deve ser considerado de forma gradual e contínua.

Assim, as aulas de Educação Física Escolar, quando baseadas em um currículo que valoriza a diversidade humana, promovem o crescimento pessoal e superam barreiras que limitam a participação de todos os estudantes, proporcionando novas oportunidades de descoberta e conhecimento. Segundo Neira (2011), a Educação Física escolar deve desafiar e desconstruir estereótipos relacionados à ideia de que esses estudantes subjugados são incapazes, devido às suas diferenças individuais.

De acordo com Neira (2018), o currículo cultural na Educação Física tem o potencial de promover a pedagogia da diferença, dando visibilidade e representando diversas práticas corporais e as pessoas que as praticam. Isso permite que cada estudante perceba as diversas maneiras de construir, contribuir e afirmar a sua identidade junto com o coletivo.

Neira (2016) enfatiza a importância de proporcionar momentos em que os estudantes possam posicionar-se sobre os acontecimentos da aula, sugerindo mudanças e diferentes atividades, por exemplo, o que ajuda a identificar necessidades reais de manutenção ou mudança. Essas ações promovem um ambiente de reconhecimento, respeito, pertencimento e valorização das diferenças.

As análises indicam que o currículo cultural da Educação Física ajuda os estudantes a entenderem as práticas corporais e a desconstruírem os discursos que as cercam, destacando o diálogo como elemento central na prática cotidiana. Pelo diálogo, temas foram selecionados e atividades didáticas ajustadas, conforme necessário (Neves; Neira, 2019, p. 7).

Oliveira Junior e Neira (2020, p. 5) afirmam que a “ressignificação decorre da produção cultural”, indicando que os esforços das pessoas da educação visam reconstruir as vivências das práticas corporais na escola. Isso implica a necessidade de ressignificar o currículo cultural da Educação Física, permitindo que estudantes modifiquem e recriem práticas corporais baseadas na sua própria diversidade cultural. Candau e Assis (2009) alertam sobre o risco de exclusão da diversidade nas escolas, o que pode levar à segregação e à negação das ações coletivas e das diversas conexões culturais.

Candau (2008) ressalta que a prática social reflete a condição cultural e, ao considerar que a Educação Física na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, ainda se baseia no currículo e metodologias das escolas regulares, surgem questionamentos sobre a relevância de adotar o currículo cultural na escola especializada. Neira (2011) afirma que os significados emergem quando saem do discurso e se tornam parte da realidade, influenciando a maneira de compreender e validar nossas ações práticas. A diversidade de discursos e ações no ambiente escolar precisa estar interconectada para que as práticas sejam efetivas e significantes para cada estudante.

Candau (2008) também destaca a importância de uma educação multicultural que visibilize discriminações e preconceitos sutis nas relações sociais. Moreira e Candau (2003) observam que a escola tende a silenciar a pluralidade e a diferença, preferindo a homogeneização. Abrir espaço para a diversidade é um grande desafio que a escola deve enfrentar.

Neves e Neira (2019) afirmam que reconhecer a cultura corporal da comunidade ajuda a organizar as práticas corporais no currículo escolar, permitindo que os saberes culturais sejam contemplados e mobilizados nas atividades de ensino. Isso garante que os conhecimentos adquiridos fora da escola sejam integrados ao currículo escolar, compondo-o com diversas cores, sons e ações práticas.

Morin (2005) enfatiza que a sociedade é validada pelas interações humanas, e a diversidade cultural é fundamental para a humanidade. Ele destaca a necessidade de valorizar e respeitar as diferentes culturas como parte da evolução cultural e social. Segundo Morin (2000; 2005), viver e conviver com a diversidade humana, respeitando diferentes origens, culturas e necessidades, enriquece nossas vidas individual e coletivamente, promovendo inovação, criatividade e justiça social.

Neves e Neira (2019) e Morin (2000) consideram que as incertezas e contradições da vida humana indicam a necessidade de solidariedade e ética. Eles apontam que a Educação do Futuro exige esforços transdisciplinares que unam ciência e humanidade, superando a oposição entre natureza e cultura. Portanto, as práticas corporais nas aulas de Educação Física Escolar devem ser significantes para cada estudante, inclusive para aquele que possui condição diferente de movimento e necessita de suporte adaptativo especial. A organização pedagógica baseada

no currículo cultural, conforme o pensamento complexo, visa transformar a cultura e acreditar que o conhecimento se materializa na prática escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As pesquisas podem ser classificadas de diversas maneiras. Este estudo define os seus critérios para a implementação de aspectos pedagógicos de práticas corporais de movimento nas aulas de Educação Física, visando atender a uma demanda específica.

Com base nesses fundamentos, o objetivo principal da pesquisa é analisar como se dá a implementação de práticas corporais nas aulas de Educação Física Escolar, promovendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes com necessidade de suporte adaptativo especial na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE. Os objetivos específicos incluem: proporcionar práticas pedagógicas que facilitem o desenvolvimento nos domínios conceitual/cognitivo, social/afetivo e prático/motor, analisando a eficácia das práticas pedagógicas desenvolvidas para esses estudantes.

A pesquisa é exploratória, conforme Moreira e Caleffe (2006, p. 70), pois visa identificar os fatores que contribuem para determinados acontecimentos. Esse tipo de pesquisa se aprofunda na realidade, explicando as razões e os motivos dos fenômenos. Portanto, de acordo com Barbier (2002), a pesquisa deve permitir que cada participante expresse a sua percepção da realidade, sendo um modelo aberto e dialético, que organiza e posiciona as pessoas como participante na resolução dos problemas, servindo como guia para a ação transformadora da realidade e da posição da pesquisadora.

No contexto da pesquisa, compreende-se que permitir ao estudante reconhecer-se possibilita despertar o autoconhecimento, promovendo autonomia e protagonismo, influenciando não apenas o ambiente escolar, mas também a mediação do acesso ao conhecimento e às mudanças necessárias em outros textos e contextos.

Barbier (2002) detalha que esse formato de investigação utiliza instrumentos tradicionais das Ciências Sociais, mas também adota ou inventa outros. Foca-se mais no conhecimento prático do que no teórico, já que os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer a sua realidade do que pessoas externas.

O estudo da realidade em movimento analisa as partes em constante relação com a totalidade, permitindo o uso da abordagem qualitativa. Moreira e Caleffe (2006, p. 73) afirmam que esse tipo de estudo “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Tal metodologia investiga detalhadamente um fato específico, grupo de pessoas ou fenômeno da realidade.

A escolha do método foi influenciada pela experiência da pesquisadora como professora, o seu envolvimento com cada estudante e a aplicabilidade dos instrumentos e contextos. As estratégias de estruturação dos conceitos e práticas da pesquisa foram alinhadas com o referencial teórico, utilizando artigos científicos relacionados ao tema. Os procedimentos de investigação, caracterizados pela pesquisa-ação, visam à mudança social e focam no conhecimento prático, com participação ativa de todas as pessoas do grupo.

A pesquisa busca articular a intervenção das práticas com os autores do referencial teórico para analisar e compreender as ações pedagógicas diárias de maneira individual e coletiva. Isso contribui para avanços nos debates sobre a realidade da Educação Física na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE. Compreender cada estudante como pessoa pertencente ao coletivo, com seus saberes, superações e frustrações, promove a sua participação solidária com autonomia.

A pesquisa-ação, conforme Barbier (2002), envolve participação coletiva e reconhecimento de cada participante como pessoa ativa, facilitando a transformação da realidade. Assim,

a escolha pela abordagem qualitativa é justificada, além de explorar as características individuais e cenários, abordando os significados e detalhes dos fatos e da realidade social do grupo.

Por ser uma pesquisa qualitativa e interpretativa, utilizou-se de anotações, gravações de vídeos e imagens das práticas pedagógicas durante as aulas de Educação Física Escolar, analisadas posteriormente a partir da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo segue etapas que permitem compreender os resultados, começando com a pré-análise e a sistematização de ideias, formulando hipóteses e objetivos.

A categorização do material envolve exploração e abordagem dos registros das práticas. A pesquisa foi validada pelos registros, interferências e interpretações, focando na construção colaborativa e flexível de cada estudante, com a professora/pesquisadora como facilitadora. A coleta de dados durante toda a pesquisa incluiu observações, anotações, gravações e fotografias dos estudantes, respeitando o tempo de cada participante.

Gil (2008) destaca que a interpretação dos resultados deve ir além da leitura dos dados visíveis, incluindo fatores subjetivos como comunicação, emoções e crenças, para entender as pessoas de forma multidimensional. Franco (2012, p. 12) ressalta que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Os dados foram analisados conforme os procedimentos de Bardin (2016): a) pré-análise, b) categorização e exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação do material. Cada fase foi organizada para garantir uma compreensão abrangente dos conteúdos, agrupando informações em categorias adequadas aos objetivos da pesquisa.

As categorias propostas foram baseadas no pensamento complexo de Morin (2000; 2005) e nas práticas pedagógicas de Educação Física na perspectiva do Currículo Cultural (Neira, 2011). O estudo busca compreender o ambiente real, conectando-se de forma empática com outras áreas do conhecimento, além do espaço escolar, considerando fatores externos que impactam a sociedade e reverberam na escola.

Dada a escassez de pesquisas nesse contexto, há a preocupação em evitar a romantização e a estigmatização de pessoas com necessidades de suporte adaptativo especial. Reflexões e autoquestionamentos permearam todo o percurso da pesquisa, exigindo avanços e adaptações constantes, alinhando teoria e prática.

A pesquisa foi realizada com 31 estudantes na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2021, em 2011, a escola foi reestruturada, oferecendo a partir de 2012 escolarização nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos – Fase I, com professores especializados, metodologias específicas e adaptações curriculares, adotando o nome de Escola Espaço e Vida. Há instalações para as aulas de Educação Física, como uma quadra poliesportiva coberta, piscina aquecida e coberta, sala de Educação Física adaptada, campo de golfe, pátio amplo, auditório e sala de informática, atendendo 185 estudantes em 24 turmas. Ademais, conta-se com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da educação, saúde, assistência social, além de pessoal de apoio e administrativo, financiados por convênios com a prefeitura, SEED/PR e SUS.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Mapeamento e visualização

A primeira categoria da pesquisa se refere ao entendimento inicial da diversidade do contexto da pesquisa, dos conhecimentos prévios que cada estudante possui e das suas habilidades e necessidades de superar barreiras. Esse é o momento de ver cada estudante na sua totalidade, fornecendo o suporte adaptativo necessário para garantir o acesso igualitário ao ensino e à aprendizagem.

Para que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes, é necessário um processo complexo composto por várias partes interligadas. Esses textos e contextos de momentos diferentes são interdependentes e entender essa interconexão é essencial para a implementação das práticas pedagógicas na escola. Morin (2005) diferencia o pensamento simples, que aborda problemas diretamente, do pensamento complexo, que reconhece a natureza mutável da realidade e a diversidade de fatores envolvidos. O pensamento complexo não resolve problemas por si só, mas permite uma abordagem mais inclusiva e consciente, promovendo ações mais eficazes.

Esta primeira categoria envolve o mapeamento dos estudantes, um processo de conhecer e reconhecer as possibilidades oferecidas a partir das observações do que acontece no dia a dia, sem julgamentos, ouvindo e vendo com empatia. Rosenberg (2006) destaca que ouvir as necessidades profundas de si mesmo e dos outros permite novos entendimentos e relacionamentos. Neira (2011) enfatiza a importância de reconhecer o público-alvo para planejar e organizar os conteúdos a serem trabalhados, proporcionando ferramentas para uma compreensão mais ampla das práticas corporais no contexto social.

Refletir sobre os desafios dos suportes adaptativos especiais necessários para a participação nas atividades é crucial, considerando a diversidade humana e os diferentes contextos culturais e sociais. Morin (2000) destaca que entender o contexto como um todo interconectado, com suas múltiplas dimensões, é essencial. Neira (2011) reforça a valorização dos conhecimentos que cada estudante traz, pelo mapeamento individualizado, como ponto de partida para compreender e reconhecer as habilidades e necessidades adaptativas do coletivo com foco no indivíduo.

Neves e Neira (2019) indicam que reconhecer a cultura corporal da comunidade ajuda a organizar as práticas corporais no currículo escolar a partir da realidade. O mapeamento visa conhecer e valorizar as habilidades nos domínios conceitual/cognitivo, social/afetivo e prático/motor. Morin (2005) lembra que a realidade é fluida e em constante mudança, exigindo estratégias flexíveis para resolver problemas de imediato, médio e longo prazo.

O mapeamento ocorre em três momentos distintos: a) observação e registro das habilidades e necessidades, definindo o suporte necessário; b) planejamento de conteúdos significativos e adequados para as turmas e c) plano de aula coletivo focado no indivíduo, definindo atividades, materiais pedagógicos, locais adequados e suporte adaptativo, que estimulem o engajamento, autonomia e protagonismo de cada estudante.

Neira e Nunes (2022) descrevem o mapeamento como registro de dados das observações de campo, essencial para decisões pedagógicas baseadas na realidade. Esse processo permite prever o que será trabalhado, considerando os conteúdos do Componente Curricular da Educação Física Escolar e as necessidades específicas.

A escolha das turmas, independentemente da idade, visa demonstrar que a participação nas atividades é definida pela oferta e mediação de suportes adaptativos. Qualquer conteúdo pode ser oferecido, desde que seja significativo para os alunos e respeite as suas realidades. A conscientização e a experimentação das atividades promovem autonomia e protagonismo, incentivando a criação e a recriação de possibilidades.

Na pesquisa, os conteúdos de danças, jogos, brincadeiras, esportes e ginásticas foram trabalhados com base no Currículo Cultural, que valoriza os conhecimentos dos alunos, sem preconceito. A AAIDD (2020; 2021) e Neira (2011) sugerem que o objetivo principal das práticas corporais na Educação Física Escolar é proporcionar a compreensão e adaptação dos fundamentos de cada modalidade.

A releitura das práticas corporais permite uma compreensão mais ampla e flexível delas, valorizando a cultura e a identidade corporal. Neira (2011) afirma que a educação deve ser um espaço público, que promove a valorização das diversidades e manifestações corporais. Para o mapeamento, foram utilizados conteúdos de ginástica e dança para conhecer as especificidades das turmas, optando por atividades que permitissem participação e adaptação.

Durante a implementação, as ações planejadas provocam percepções internas e questionamentos, exigindo mudanças e adaptações constantes. A professora/pesquisadora mediu a comunicação e atividades com as turmas, utilizando diversos recursos de linguagem verbal e não verbal para promover a conexão e a participação. Neira (2011) destaca a importância de reconhecer e valorizar as formas de comunicação dos alunos, proporcionando um ambiente de reflexão sobre a cultura corporal na escola.

Neves e Neira (2019) afirmam que o mapeamento ajuda a reconhecer e valorizar as práticas corporais presentes na comunidade, permitindo um melhor planejamento das atividades no currículo, alinhado com a cultura local. Isso também facilita a harmonização entre a cultura dos estudantes e a cultura dominante da escola, servindo de suporte adaptativo especial para o planejamento da professora. A partir do planejamento dos conteúdos, definir quais atividades serão desenvolvidas, para quem, como serão oferecidas, quais estratégias pedagógicas utilizadas e quais suportes adaptativos especiais para cada estudante são aspectos detalhados no plano de aula. Para os estudantes que necessitam de suporte constante, esses estarão disponíveis em todas as atividades. Para aqueles que precisam de suportes ocasionais, a necessidade será evidente durante a realização da tarefa, exigindo que os professores estejam preparados para mudanças espontâneas trazidas pelos alunos durante a prática.

A participação dos estudantes pode ser total, parcial ou não ocorrer: a) participação total: o discente realiza a atividade solicitada, demonstra interesse e aceita suporte para criar e recriar novas tarefas; b) participação parcial: o estudante realiza a atividade de maneira limitada, necessita de suporte adaptativo para manter o interesse e continuar na atividade e c) não participa: o aluno recusa a atividade e o suporte oferecido, demonstrando desinteresse e apatia.

O mapeamento das quatro turmas revelou desafios e possibilidades para a implementação das práticas corporais, a partir da leitura real do que está vivo e acontecendo no dia a dia da vida escolar, permitindo desconstruir e reconstruir significados pelo significante para cada estudante que necessita de suporte adaptativo especial nas aulas de Educação Física Escolar, na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE. Houve um planejamento de atividades coletivas com o foco no aspecto individual, proporcionando um avanço gradual nas habilidades e dificuldades identificadas.

Segundo Neira (2011), é essencial ler o mapeamento e usar as informações fornecidas pelos estudantes para elaborar o planejamento, adaptando os conteúdos às necessidades de cada turma. O mesmo conteúdo pode ser aplicado com diferentes objetivos e estratégias, focando nas especificidades individuais e coletivas, tornando a prática escolar dinâmica e inclusiva.

A análise do mapeamento mostrou que existem inúmeras formas de alcançar os objetivos do Componente Curricular de Educação Física, respeitando a diversidade humana e utilizando a perspectiva do Currículo Cultural. Mesmo com a complexidade presente nas aulas de Educação Física, as respostas dos estudantes às práticas corporais demonstram a viabilidade de integrar princípios do Currículo Cultural com uma compreensão teórica que aborde a diversidade humana.

Morin (2005) considera que somos seres em constante construção, influenciados por aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. A maturidade é necessária para entender as diferentes formas de comunicação dentro do contexto escolar e das práticas corporais. Rosenberg (2006) destaca que a comunicação é essencial para a conexão entre quem faz um pedido e quem o recebe, evidenciando que uma comunicação efetiva é crucial para mediar as interações e apresentar conteúdos de forma clara e compreensível.

A definição dos conteúdos, baseada no Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) para o Ensino Fundamental, foi ajustada para atender à diversidade das turmas e individualidades. Isso inclui objetivos gerais das aulas de Educação Física, objetivos dos conteúdos, objetivos do funcionamento adaptativo e organização das aulas e recursos pedagógicos.

Todas as aulas práticas são baseadas na releitura do Organograma da Educação Física nas APAES, da Propostas Pedagógicas Curriculares da Educação Básica nas redes de ensino do estado do Paraná, em conexão com as orientações das escalas SIS-A e SIS-C AAIDD (2020, 2021), que abrange cinco dimensões: a) habilidades intelectuais; b) comportamentos adaptativos; c) saúde; d) participação e e) contexto.

Os objetivos foram trabalhar os domínios conceitual/cognitivo, comunicação/afetividade e prático/motor, conforme a reinterpretação das habilidades e necessidades de suportes adaptativos especiais pela pesquisadora. Para os objetivos específicos de cada modalidade, a releitura como elementos da modalidade são variáveis, assim como a adaptação das tarefas de acordo com a identidade coletiva, com foco individualizado em cada turma e estudante, para que possam realizar as suas práticas corporais reais, conforme detalhado na categoria a seguir.

4.2 Efetivação da autonomia e do protagonismo

A segunda categoria é o momento de aplicar a primeira categoria e dar continuidade ao processo. Esta fase permite colocar em prática as interpretações e compreensões das realidades nos mais diversos textos, contextos e complexidades. Essa é uma oportunidade para oferecer suporte adaptativo especial, promovendo autonomia e protagonismo para cada participante da pesquisa (diretos: estudantes, professora/pesquisadora, atendentes, referencial teórico; indiretos: professoras regentes, famílias e equipe diretiva).

A professora/pesquisadora é a protagonista e desempenha um papel fundamental na mediação entre o seu conhecimento, a mediação entre os saberes das pessoas participantes e a aplicação das práticas corporais, utilizando os saberes trazidos por cada turma com foco individualizado. Morin (2000; 2005) enfatiza a importância de uma abordagem educativa transversal e transdisciplinar, que valorize o conhecimento pelos saberes individuais, relações e conexões efetivas na totalidade da realidade.

Pela releitura do referencial teórico pela professora/pesquisadora e das orientações das escalas SIS-A e SIS-C da AAIDD (2020; 2021), é possível compreender o processo pedagógico nas aulas de Educação Física Escolar. Primeiro, é necessário entender o papel da professora/pesquisadora no ambiente escolar e como as suas ações impactam as habilidades e necessidades de suporte adaptativo especial dos estudantes. Cruz e El Tassa (2016) chamam a atenção para a compreensão do papel e a atuação no dia a dia da cultura escolar, com a flexibilização de ações que favoreçam as conexões das relações pessoais, interpessoais que transformem habilidades e necessidades em estratégias e ferramentas para o ensino e aprendizado. Isso requer adotar posturas de responsabilidade, respeitosa ao processo efetivo e afetivo, da chegada, da permanência e do aprendizado.

Segundo Plestch e Glat (2012), não há um padrão fixo, mas é necessário desviar o foco das dificuldades de aprendizagem como um problema intrínseco do aluno para entendê-las como fruto das interações sociais e pedagógicas em sala de aula.

Portanto, a professora se torna uma mediadora do processo de ensino e aprendizagem, utilizando a primeira categoria para alcançar os objetivos das habilidades conceituais/cognitivas, sociais/comunicativas e práticas/motoras pelas práticas corporais. Quando um estudante cria uma tarefa ou movimento, a professora reconhece e valoriza sua contribuição, incentivando os demais a imitarem e participarem, o que aumenta o engajamento nas atividades presentes e futuras.

Neira (2011) ressalta a importância de legitimar e valorizar as vozes e expressões corporais historicamente subjugadas, oferecendo oportunidades de autorreconhecimento e autovalorização. Nesta pesquisa, imitar é visto como qualquer manifestação de entendimento e interesse pelo solicitado, seja realizando sozinho, tentando realizar sozinho ou aceitando suporte.

A participação é classificada como total, parcial ou não participação: a) participação total – realiza a atividade solicitada, mostra interesse e aceita suporte; b) participação parcial – realiza parcialmente, necessita de suporte adaptativo especial, pode dispersar-se e mostrar dificuldade em aceitar suporte ou criar atividades e c) não participação – recusa a atividade e o suporte, é apático aos estímulos e busca outras ocupações.

É essencial entender os motivos da participação parcial ou não participação, evitando julgamentos prematuros. A recusa pode indicar questões como desconforto, material pedagógico inadequado, falta de interesse, saúde física ou emocional ou, simplesmente, falta de vontade.

Todas as formas de manifestação devem ser acolhidas sem julgamento. Segundo Neira (2011), é crucial entender essas manifestações como indicações de mudanças necessárias. O processo se efetiva com empatia pelas habilidades e necessidades de todos os envolvidos.

A reflexão e a análise dos resultados buscam novos significados para as práticas pedagógicas diárias nas aulas de Educação Física Escolar. O ensino e a aprendizagem se concretizam em uma troca mútua de conhecimentos, conectando-se com a realidade e encontrando novas possibilidades.

A análise considera como os significados e significantes se realizam a partir das necessidades de suporte adaptativo especial. A professora/pesquisadora se desconstrói para se refazer com base nos signos e possibilidades coletivas, com foco na individualidade, promovendo a continuidade e a efetivação das aulas práticas.

4.2.1 Aula 1 - Mapeamento SEFA/Todas as Turmas - Ginástica Geral e Dança Criativa

A professora/pesquisadora incentiva a participação ativa dos estudantes pelo processo de escutar e falar, conforme ressalta Rosenberg (2006). Esse método permite que os alunos expressem os seus sentimentos e as suas necessidades e quem observa compreenda melhor os pedidos e as emoções. Inicialmente, todos compartilharam como se sentiam e se dispuseram a participar da aula. Durante as atividades corporais, os alunos seguiram as instruções da professora, recriaram variações e formas de realizar os movimentos, imitaram a professora e os colegas, com e sem suporte.

Neira (2011) observa que os(as) docentes são mediadoras(es), que promovem o processo criativo a partir das contribuições de cada estudante. Na Turma A, estudantes trouxeram referências de personagens de desenhos animados, sons e imitações de animais, refletindo suas experiências diárias no ambiente familiar. Já nas turmas B, C e D, os estudantes mencionaram referências de festas juninas, vivenciadas no ambiente escolar, comunitário e familiar. Um exemplo de interação na Turma B é um estudante que associou uma dança de forró à música religiosa, levando a um diálogo sobre a universalidade das músicas.

Segundo Morin (2005), todo conhecimento é uma interpretação e recriação, originado de sinais, signos e símbolos, compreendendo tanto a separação quanto a conexão, com a análise e síntese do simples e do complexo. As atividades corporais envolveram vídeos, música, dança e ginástica, servindo como estratégias de criação e recriação, respeitando a faixa etária, a habilidade e a necessidade de suporte adaptativo de cada estudante. Morin (2000) destaca que o conhecimento abarca o entendimento tanto das informações isoladas quanto do contexto global.

Bracht e Almeida (2019) enfatizam a importância de compreender as particularidades de cada estudante pela observação e escuta sensível, tornando o processo de ensino mais significativo e respeitoso. Os alunos também participaram da organização do ambiente para a próxima turma, seguindo as orientações claras da professora, conforme Rosenberg (2006), que diz que pedidos claros representam necessidades, encorajando o engajamento dos alunos.

O ambiente limitado facilitou o processo de comunicação, escuta e visualização de todos, bem como o acesso ao material pedagógico.

4.2.2 Aula 2 - Mapeamento QP/Todas as Turmas - Ginástica Geral e Dança Criativa

Os estudantes participaram das atividades propostas, mas houve uma grande dificuldade de conexão entre os alunos e a professora e entre os próprios colegas, devido ao ambiente físico amplo e à acústica desfavorável. Quando chove, a comunicação se torna quase impossível.

Na Turma A, os alunos são curiosos e exploradores, o que exige maior engajamento da professora para manter o foco nas atividades. A professora precisa mediar entre o que é criativo e o que tira o foco da proposta. Durante uma atividade, dois colegas se desentenderam, levando a uma situação em que a professora teve que intervir para acalmar os alunos e resolver o conflito.

Nas turmas B e C, a dispersão dos alunos no local da aula exigiu maior engajamento da professora para manter o foco. Na Turma D, é necessário mais cuidado para evitar quedas, com a maior parte da aula sendo realizada sentada ou no chão. A professora precisa estar atenta às necessidades individuais dos alunos para garantir a segurança e a participação.

Foi notado que é importante definir claramente o local da aula, o material pedagógico a ser utilizado e as atividades iniciais que engajam os alunos. As estratégias precisam ser flexíveis para atender às demandas que surgirem durante as aulas. Hykavei Junior (2022) destaca a importância de materiais diversificados, espaços apropriados e professores bem preparados para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A Educação Física desempenha um papel essencial, especialmente para estudantes mais velhos, proporcionando oportunidades de participação em atividades coletivas e interação com os colegas.

4.2.3 Aulas 3, 4 e 5 – SEFA – Bocha Adaptada – Todas as Turmas

Inicialmente, o jogo de bocha foi apresentado, incluindo atletas com diversas condições motoras, os materiais utilizados, regras e adaptações necessárias. Neira e Nunes (2014) destacam a Educação Física Escolar como um campo sem adjetivações de certo ou errado, focado no diálogo das representações culturais.

A proposta das atividades foi oferecida de forma lúdica, incentivando a participação e a criação dos alunos. Neira (2011) observa que as diferenças funcionam como pontos de partida para a prática pedagógica, sensível à diversidade.

Hykavei Junior (2022, p. 47) ressalta que estudantes com necessidades adaptativas especiais “possuem especificidades e diferenças, assim o planejamento educacional deve ser adaptado de forma que atenda às necessidades”. Na Turma A e D, o conteúdo era novo, exigin-

do maior engajamento da professora. Na Turma B e C, os alunos já tinham conhecimento prévio do jogo, facilitando a participação.

A necessidade de uma nova estratégia para manter o foco no jogo ficou evidente, com funções rotativas entre atletas, árbitros e anotadores. Omote (2018) destaca a evolução constante da humanidade e a importância de reconhecer a unidade dentro da diversidade. Morin (2000) reforça que o conhecimento envolve tanto a separação quanto a conexão, análise e síntese.

4.2.4 Aulas 6, 7, 8 e 9 – Vôlei/Brincadeiras e Jogos de Matrizes Indígenas

Os alunos já estavam familiarizados com a dinâmica da aula. Nesse sentido, Neira (2011) destaca a importância de combinados que fazem parte da rotina. Os conteúdos foram apresentados de maneira concreta a partir de vídeos e atividades recreativas. Machado e Bracht (2016) destacam a necessidade de entender a complexidade do processo de ensino, mediando teoria e prática.

As aulas fluíram melhor com o passar do tempo e cada estudante se envolveu mais com as brincadeiras e o jogo de vôlei. Na atividade do “peixe e gavião”, a auto-organização e a criação dos estudantes ficaram evidentes. Um aluno da Turma A espontaneamente liderou uma atividade e os colegas o seguiram. Na Turma C, os alunos mudaram a dinâmica para manter o foco.

Na atividade de Voleibol, cada estudante foi incentivado a assumir diferentes funções, como jogador, árbitros e anotadores, promovendo a participação de todos. Neira (2011) enfatiza a construção de identidades sociais democráticas pelo debate e valorização das diversidades.

Machado e Bracht (2016) reconhecem a importância de valorizar as diversas experiências e conhecimentos dos estudantes no ambiente escolar.

4.2.5 Aulas 10, 11, 12, 13 e 14 – Tênis de Mesa/Dança de Matrizes Africanas

As turmas já têm afinidade com o tênis de mesa devido ao projeto de treinamento na escola. Na aula 10, dois colegas da Turma B foram apresentados à Turma A e cada estudante explorou movimentos corporais. Nos vídeos apresentados, as(os) estudantes aprenderam sobre a alegria das crianças africanas dançando e a importância da escola.

Na Turma B, um aluno comentou sobre a participação de cadeirantes no tênis de mesa e a professora explicou a importância de participar da aula para aprender. Neira (2016) destaca a relevância de proporcionar momentos de reflexão para as(os) estudantes.

A Turma C tinha maior afinidade com a modalidade devido à presença de atletas na turma, mas ainda assim havia dificuldade em aprender novas maneiras de jogar. Neira (2011) salienta que os significados influenciam a maneira de compreender a realidade e é importante integrar esses significados no processo de ensino.

4.3 Mediação das Práticas Corporais para Estudantes da Educação Especial na Escola Especializada – APAE

Com base no referencial teórico sobre o Currículo Cultural, cultura corporal e práticas corporais nas aulas de Educação Física Escolar (Neira; Nunes, 2022; Simões et al., 2018), é possível identificar e implementar estratégias práticas. Esta seção explora as abordagens da professora mediadora na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE, considerando as especificidades das turmas e cada estudante.

Ao mapear as habilidades e as necessidades de suporte adaptativo individualmente, a professora mediadora pode desenvolver metodologias mais eficazes para o ensino dos conteúdos curriculares relacionados às práticas corporais, como esportes, dança e ginástica. As atividades são adaptadas para atender à diversidade de cada estudante, garantindo a inclusão e a participação do coletivo.

Uma estratégia fundamental foi o uso de vídeos demonstrativos das atividades, como bocha adaptada e vôlei sentado, tênis de mesa com cadeirantes, permitindo que as(os) estudantes visualizassem e compreendessem melhor as atividades. A demonstração direta pela professora, combinada com explicações claras, ajudou o coletivamente e individualmente cada estudante a ser autônomo e protagonista ao realizarem as atividades oferecidas.

A adaptação das atividades, conforme o andamento e as habilidades individuais, também se mostraram essenciais. A flexibilidade para ajustar acordos durante a prática permitiu a participação de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de maneira efetiva e equitativa.

Além disso, a mediação na percepção dos objetos e no contexto das atividades ajudou cada estudante a compreender melhor as suas próprias maneiras de realizar as práticas corporais. Como exemplo disso, no exercício de bocha adaptado e no tênis de mesa, a professora incentivou a explorarem as texturas, pesos das bolinhas e raquetes e no vôlei e na brincadeira, eles perceberam o espaço, facilitando a percepção tátil e visual.

A separação de equipes por cores no jogo de bocha adaptada auxiliou na identificação e na compreensão das regras. Ademais, a divisão da quadra pela rede facilita a compreensão de equipe pertencente. Para estudante com deficiência visual, explicações verbais e orientações sonoras foram essenciais. Colocar as bolas ao alcance das(os) estudantes/jogadoras(es) promoveu a autonomia e a inclusão de todas e todos.

Mostrar danças de diferentes culturas também foi uma estratégia eficaz para incentivar a experimentação de movimentos e a percepção corporal. A observação de danças de outras culturas incentivou os estudantes a explorarem os seus próprios movimentos.

A percepção da força e direção, mediada pela professora e atendente, foi fundamental para o sucesso das práticas corporais. Jogos que exigem essa percepção promoveram o autoconehecimento corporal de cada estudante.

Por fim, é essencial que docentes ofereçam suporte adaptativo especial sempre que necessário, garantindo a participação plena de cada estudante nas propostas de atividades coletivas e individuais. A presença constante e adaptabilidade da professora mediadora e do atendente foram fundamentais para o engajamento e a inclusão dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas ações têm promovido avanços na Educação Especial (EE) em ambientes escolares, especialmente com as novas legislações que garantem o direito à educação para todas e todos. No entanto, as práticas nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE, ainda enfrentam desafios teóricos e práticos. É essencial oferecer suporte adaptativo especial para cada estudante, reconhecendo a diversidade humana como um valor enriquecedor.

A formação acadêmica dos profissionais que atuam na EE ainda apresenta lacunas significativas, assim como as práticas diárias no ambiente escolar. As demandas existentes são responsabilidade de todas as instituições de ensino. Para oferecer subsídios necessários para que os profissionais compreendam a diversidade humana e adaptem suas práticas pedagógicas para atender às específicas de cada estudante além de um plano de atendimento individualizado, é preciso sair do discurso teórico para a prática viva da escola.

As Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE, muitas vezes, ficam invisibilizadas no contexto acadêmico e as práticas pedagógicas para a Educação Física nesses ambientes são pouco discutidas. É necessário que as escolas contribuam com um respaldo técnico suficiente para proporcionar práticas pedagógicas inclusivas.

Esta pesquisa focou no processo de efetivação das práticas corporais nas aulas de Educação Física na APAE, analisando todo processo para a efetivação de práticas corporais nas aulas de Educação Física Escolar e como podem promover a autonomia e protagonismo de cada estudantes com necessidade de suporte adaptativo especial em atividades coletivas e individuais. Observou-se que estratégias como pedidos claros, acordos colaborativos, resolução de conflitos pelo diálogo e mediação do acesso às atividades são fundamentais para a efetivação dessas práticas.

A pesquisa também destacou a importância de promover conhecimentos e mudanças efetivas e afetivas para todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Valorizar os saberes trazidos de cada participante, principalmente de cada estudante, é fundamental para promover um ambiente inclusivo, sendo isso essencial para o sucesso das práticas pedagógicas.

Em resumo, esta pesquisa conclui que as práticas corporais nas aulas de Educação Física na escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE, seguindo a perspectiva do Currículo Cultural, promoveu a autonomia e o protagonismo dos alunos com necessidade de suporte adaptativo especial durante todo o estudo, permitindo acreditar que esses conhecimentos teriam continuidade e seriam transferidos para as atividades do dia a dia além da escola. Além disso, as práticas pedagógicas implementadas possibilitaram a aquisição de habilidades nos domínios conceitual/cognitivo, social/afetivo e prático/motor, evidenciando a eficácia das estratégias de mediação utilizadas. É essencial a continuidade e a aplicabilidade da pesquisa para que possamos fortalecer a aplicabilidade do Currículo Cultural neste ambiente escolar, que proporcionou horizontes promissores na compreensão do processo da efetivação das práticas corporais nas aulas de Educação Física Escolar, na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial-APAE.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY (AAIDD). Escala de Intensidade de Apoios: versão para adulto (SIS-A) - Manual do Utilizador. Coimbra: FORMEM, 2020.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY (AAIDD). Escala SIS-C de Evaluación de las Necesidades de Apoyo para niños y adolescentes con discapacidades intelectuales y del desarrollo. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, 2021.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25068, jan./dez. 2019.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (org.). Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8Cx8jFXgbq6fYtm/?lang=pt> Acesso em: 03. nov. 2020.

GIL, A. C. Métodos e técnicas em pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HYKAVEI JUNIOR, P. A Educação Física Escolar nas Apaes paranaenses: diálogos, desafios e perspectivas. Orientador: Gilmar de Carvalho Cruz. 2022. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

MOREIRA, H.; CALLEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF; UNESCO, 2000.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

NEIRA, M. G. Educação Física: desenvolvendo competências. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores. Orientador: Tizuko Morchida Kishimoto. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149> Acesso em: 20 mar. 2020.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural de Educação Física: princípios, procedimentos e diferenciações. *Rev. Inter. de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 4, n. 3, p. 108-124, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1616>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Uberlândia, v. 42, p. 1-8, dez. 2020.

OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: Barbosa, R. L. L. (Org) *Formação dos Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 07/2014. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10. Curitiba: CEE\CEIF\CEMEP, 2014. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2014/Bicameral/pa_bicameral_07_14.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Curitiba: SEED/PR. 2018. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PR/Parana_Referencial_Curricular_2018_CEE.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 17-34

ROSENBERG, M. B. *Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

SILVA, Carla Regina. Oficinas. In: PARK; FERNANDES; CARNICEL (Org.). *Palavras- chave em Educação não- formal*. Holambra: Setembro; Campinas: CMU, 2007.

PROPOSTA PEDAGÓGICA (RE)HABILITADORA PARA O IDOSO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA APAE: ANÁLISE CRÍTICA E COLETIVA

PEDAGOGICAL (RE)HABILITATION PROPOSAL FOR THE ELDERLY WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AT APAE: CRITICAL AND COLLECTIVE ANALYSIS

Lisiane Capanema Silva Bonatelli¹

Soraia Dornelles Schoeller²

Karina Silveira de Almeida Hammerschmidt³

Caroline Porcelis Vargas⁴

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar crítica e coletivamente uma proposta pedagógica (re)habilitatória para o idoso com deficiência intelectual da APAE com profissionais da educação especial. Quanto ao método, esta é uma pesquisa convergente assistencial, seguindo as fases de concepção, instrumentação, perscrutação e interpretação, realizada com 16 profissionais da educação especial. A coleta de dados ocorreu em novembro de 2020, com discussão e reflexão em Grupo de Convergência, mediante oficinas remotas gravadas, seguindo o seguinte roteiro: a) reconhecimento, b) revelação, c) repartir, d) repensar e e) fechamento. Os dados transcritos e organizados em Word e a análise dos dados incluiu processos de apreensão, síntese, teorização e transferência, utilizando Discurso do Sujeito Coletivo. Analisando criticamente a proposta pedagógica, apontou-se como potencialidade: importância das áreas de habilidades, apoio e intervenção da equipe multidisciplinar e olhar individualizado e como fragilidade, destacou-se: necessidade de capacitação e ampliação de atendimentos da equipe multidisciplinar, melhoria e organização do espaço físico. Ademais, sugeriu-se: parceria com a marcenaria, criação de materiais para sala de aula e ampliação do contato com a família. Avaliar a proposta pedagógica e reconstruí-la coletivamente envolveu reflexão crítica sobre as potencialidades, fragilidades e sugestões, possibilitando-se qualificar o processo, repensando as práticas e inovando para melhorias com foco no idoso com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Idoso. Deficiência Intelectual. Reabilitação. Educação especial. APAE.

ABSTRACT

Objective: To critically and collectively analyze a pedagogical (re)habilitation proposal for elderly people with intellectual disabilities at APAE with special education professionals. Method: convergent care research, following the phases of conception, instrumentation, scrutiny and interpretation, carried out with 16 special education professionals. Data collection took place in

1 Pedagoga, Coordenadora Pedagógica da APAE Florianópolis, Mestre e Doutoranda em Enfermagem (UFSC), Esp. em Atenção à Saúde do Idoso, Membro do Grupo (Re)Habilitar / UFSC. E-mail: licapanema@gmail.com

2 Enfermeira, professora do PPGEnf (UFSC), Pós-Doutorado - Escola Superior de Enfermagem – Portugal, Doutorado em Enfermagem, Mestre em Concentração Saúde Pública, Especialização em Saúde Coletiva, E-mail: soraia.dornelles@ufsc.br

3 Enfermeira, Doutora em Enfermagem, Professora Associada do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: ksalmidah82@gmail.com

4 Doutora e Mestre em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Participante do grupo RE Habilitar. E-mail: k2vargas@gmail.com

November 2020, with discussion and reflection in a Convergence Group, through recorded remote workshops, following the script: 1) Recognition, 2) Revelation, 3) Sharing, 4) Rethinking and 5) Closing. The data was transcribed and organized in Word and data analysis included processes of apprehension, synthesis, theorization and transfer, using Collective Subject Discourse. Results: Critically analyzing the pedagogical proposal, the following were highlighted as potential: importance of the areas of skills, support and intervention of the multidisciplinary team and individualized perspective; the following were highlighted as weaknesses: need for training and expansion of services provided by the multidisciplinary team, improvement and organization of physical space; It was suggested: partnership with the carpentry shop, creation of materials for the classroom and expansion of contact with the family. Final considerations: evaluating the pedagogical proposal and rebuilding it collectively involved critical reflection on the strengths, weaknesses and suggestions, making it possible to qualify the process, rethinking practices and innovating for improvements with a focus on elderly people with intellectual disabilities.

Keywords: Elderly. Intellectual Disability. Rehabilitation. Special education. APAE.

INTRODUÇÃO

A longevidade das pessoas com deficiência intelectual evidencia desafios tanto para a área da saúde quanto para a área da educação. No que se refere ao atendimento educacional, poucos são os serviços públicos especializados que possuem equipe multidisciplinar, prestando apoio e orientação à família. Dentre eles, destaca-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que visa desenvolver habilidades funcionais, com objetivos individualizados, respeitando as particularidades, pelo processo de mediação e princípios do currículo funcional natural (Bonatelli, 2018).

Esta proposta curricular propõe melhoria no processo de ensino aprendizagem dos idosos com deficiência intelectual, desenvolvendo as suas capacidades sensoriais, perceptivas e emocionais, ajudando-os e ensinando-os a relacionar-se com o mundo, favorecendo o crescimento pessoal nas diferentes áreas do comportamento humano.

Nessa vertente, as ações educacionais envolvem atividades funcionais significativas para vida do idoso com deficiência intelectual, ensinadas em ambientes naturais, com materiais e procedimentos próximos da realidade cotidiana desses. Assim, promove-se a aprendizagem mediada, apontada por Reuvein Feuerstein (2018), com a compreensão de que todas as pessoas são modificáveis, desconsiderando as condições físicas, mentais e sociais. Desse modo, a modificabilidade potencializa a aprendizagem, compreendendo a relação professor e aluno pela ação intencional (Franck 2014).

Essa abordagem converge com os preceitos da Organização Mundial de Saúde no seu Relatório Mundial sobre a Deficiência, que considera a reabilitação envolvendo identificação dos problemas e necessidades da pessoa, o relacionamento dos transtornos aos fatores relevantes do indivíduo e do ambiente, a definição de metas de reabilitação, planejamento e implantação de medidas, além da avaliação dos seus efeitos. Assim, educar as pessoas com deficiência é fundamental para desenvolver os conhecimentos e habilidades para a autoajuda, assistência, gestão e tomada de decisões, pois os deficientes e as suas famílias podem melhorar a saúde e a funcionalidade quando são parceiros na reabilitação (OMS, 2018).

Essa parceria da família com a instituição de educação especial acontece e é de suma importância para o processo de (re)habilitação do idoso com deficiência intelectual, pois ela é o terceiro pilar do tripé que sustenta a proposta qualificada: atendimento especializado x pessoa

com deficiência x família. Ao se pensar na possibilidade de continuidade do trabalho em casa pela família, não há intenção que ela reproduza as técnicas aplicadas pelos profissionais nos atendimentos, mas que possam pensar juntos maneiras e estratégias de intervenção dentro dos saberes da família e das suas perspectivas socioculturais (Araujo, 2020).

Assim, compreendendo a multidimensionalidade envolvida no envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual, o presente estudo se justifica pela transversalidade da educação e da saúde, bem como pela lacuna de pesquisas que envolvam esta população; configurando-se como necessário repensar a proposta pedagógica desenvolvida na educação especial, para construir coletivamente a sua remodelação frente às peculiaridades da gerontologia. Dessa forma, emergiu o seguinte questionamento: quais as potencialidades, fragilidades e sugestões para a proposta pedagógica (re)habilitatória da APAE, em consonância com as necessidades do idoso com deficiência intelectual?

Destarte, o presente estudo teve objetivo de analisar crítica e coletivamente a proposta pedagógica (re)habilitatória da APAE, em consonância com as necessidades do idoso com deficiência intelectual, segundo perspectiva de profissionais de educação.

MÉTODO

O presente estudo se trata de uma pesquisa qualitativa da Pesquisa Convergente Assistencial (PCA), desenvolvida em quatro fases: concepção, instrumentação, perscrutação e interpretação, que se constituem em processo com várias etapas consecutivas e inter-relacionadas, podendo não ocorrer de forma linear (Trentini; Paim, 2014).

A fase de concepção abrange a definição da área de interesse, a formulação do problema de pesquisa, a revisão de literatura e a definição do arcabouço teórico, surgindo após uma das pesquisadoras que atua na APAE constatar a necessidade de analisar e repensar a proposta pedagógica para o idoso com deficiência intelectual da APAE, convergindo com a busca dos demais pesquisadores pela qualificação da atenção gerontológica a esse público (Trentini; Paim, 2014).

A presente pesquisa foi desenvolvida por pesquisadores titulados e com expertise em gerontologia, que integram o Grupo de Pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPQ), reconhecido nacional e internacionalmente e possuem experiência em estudos com as pessoas idosas. Para a realização, os pesquisadores tiveram treinamento anterior à execução do estudo, com embasamento teórico científico sobre aspectos metodológicos e de fundamentação teórica utilizados na pesquisa, mediante leitura de materiais e participação em oficinas de treinamento. As participantes do estudo conheciam as pesquisadoras, pois têm atuação na APAE, com inserção na esfera pedagógica e de saúde ou em outras pesquisas realizadas na instituição.

Na fase de instrumentação, segundo Trentini e Paim, são definidas as decisões metodológicas, como a escolha do local de estudo, dos participantes, dos métodos e das técnicas para a obtenção e de registro dos dados da pesquisa. Optou-se pela PCA, por considerar que converge com o objetivo proposto. Além disso, a inserção profissional de uma das pesquisadoras na APAE possibilitou melhor compreensão da realidade vivida, contribuindo para identificação da necessidade emergente de pesquisa. Ademais, a escolha do local do estudo, uma APAE de Santa Catarina, deve-se ao fato que existe atendimento realizado por equipe multidisciplinar composta por: Serviço Social, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Terapia Ocupacional, Educação Física, Artes, Nutrição, Enfermagem, Psiquiatria e Neurologista, bem como se trata de instituição referência para educação especial.

Os participantes foram 16 profissionais da educação especial, convidados individualmente por e-mail. Após o aceite, foi enviado um link para acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e questionário. A coleta aconteceu no período de novembro de 2020 e não houve recusa de participação ou desistência dos participantes.

Para a produção dos dados, seguiu-se a recomendação da PCA priorizando a triangulação de técnicas, sendo utilizados os seguintes métodos: levantamento documental dos materiais pedagógicos da APAE, questionário estruturado com questões abertas e fechadas, aplicado com os profissionais e familiares, bem como grupo de convergência mediante oficina interativa realizada com os profissionais de educação.

No primeiro momento, realizou-se um levantamento documental do material diretrizes do Serviço de Atendimento Específico (Ocupacional) e Centro de Convivência do Caderno Pedagógico utilizado como norteador do trabalho pedagógico de aquisição/manutenção de habilidades e conceitos; depois (segundo momento), aplicou-se um questionário com questões abertas para profissionais da educação e familiares dos idosos com deficiência intelectual que frequentam a APAE e o terceiro momento incluiu transcrição dos dados dos questionários. Os resultados coletados foram agrupados por semelhança de ideias centrais em planilha Excel, conforme o método de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefevre; Lefevre, 2009). O quarto momento, feito após a coleta de dados, envolveu análise crítica coletiva da proposta pedagógica, mediante realização do grupo de convergência com momentos pré-organizados em oficinas (Quadro 1).

Na fase perscrutação, são estabelecidas e adotadas as estratégias de obtenção de dados. Para tanto, foram utilizados os questionários e foi realizada uma oficina. A realização do grupo de convergência proporcionou reflexões no que se refere aos aspectos relacionados à intervenção mediada pelo profissional da educação.

O grupo de convergência (quatro grupos) foi realizado de forma virtual, utilizando a ferramenta tecnológica Microsoft Teams e organizado em cinco oficinas: 1) Oficina de fantoches; 2) Oficina Criativa; 3) Oficina de Desconstrução; 4) Oficina de Construção e 5) Oficina de Fechamento, conforme esquema apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Representação esquemática da análise crítica e construtiva da proposta pedagógica de (re)habilitação do idoso com deficiência intelectual da APAE

FASE	OFICINA	DESCRIÇÃO DA OFICINA
FASE 1 RECONHECIMENTO	Dinâmica de Sensibilização/Oficina de fantoches: como é envelhecer com deficiência intelectual?	Execução: Em grupos (quatro grupos) criar um personagem (use sua criatividade) descrevendo características do idoso com deficiência intelectual. Fale sobre seu personagem (destacar a vulnerabilidade: envelhecer/deficiência intelectual)
FASE 2 REVELAÇÃO Oficina Criativa	Qual o papel dos profissionais da educação como mediadores no processo (re)habilitatório do idoso com deficiência intelectual?	Execução: 1) explorar os conceitos de mediação e reabilitação e socializar em tela: utilizar o Padlet para apresentar os conceitos de mediação e de (re)habilitação do grupo; 2) apresentar informações obtidas com as entrevistas (profissionais e familiares); 3) refletir sobre os dados emergentes (padlet e entrevistas powerpoint)
FASE 3 REPARTIR	Eis que não havendo proposta pedagógica na	Execução: divididos em quatro grupos, com base no personagem criado na fase 1, simular

Oficina de Desconstrução	APAE, como seria o seu trabalho?	uma situação cotidiana (estudo de caso - grupos: 1) acolhimento, 2) aula da tarde), 3) tarefa junto à família, 4) acompanhamento/avaliação de como seria a rotina de trabalho do profissional da educação e do aluno, sem uma proposta pedagógica norteadora e apresentação.
FASE 4 REPENSAR Oficina de Construção	Quais estratégias e ações qualificam o atendimento do idoso com deficiência, pela intervenção pedagógica?	Execução: primeiro momento - criação de planejamentos e propostas de trabalho. Trocar grupos, apresentar planejamento e proposta de trabalho para estudo de caso criado na fase 3 - resolução dos problemas identificados - propostas pedagógicas. Apresentar a resolução dos problemas identificados no estudo de caso com propostas pedagógicas.
FASE 5 FECHAMENTO <u>Oficina de Fechamento</u>	Quais os apontamentos sobre a proposta pedagógica de (re)habilitação do idoso com deficiência intelectual da APAE (potencialidade, fragilidades e sugestões de melhorias)?	Dinâmica de fechamento e agradecimento

Fonte: autora (2020)

Na fase 1, foram utilizadas atividades para compreender a percepção dos profissionais da educação sobre a dupla vulnerabilidade: como é envelhecer com deficiência intelectual? Foi solicitado aos grupos que discutissem previamente como seria a representação visual do seu personagem (criação de forma livre), as suas características físicas, sociais e as suas características positivas e negativas para que fosse apresentado. Para visualização coletiva do personagem criado pelos grupos, foi utilizado o PADLET ferramenta on-line, que permite a criação de um mural interativo, no qual os grupos puderam socializar e discutir sobre as suas criações.

Na fase 2 emergiu a compreensão do papel dos profissionais da educação como mediadores no processo (re)habilitatório do idoso com deficiência intelectual. Os grupos discutiram e apresentaram conceitos de mediação e (re)habilitação. Visualmente, os conceitos trazidos pelos grupos foram socializados em tela pelo PADLET. Ainda na fase de revelação, apresentou-se aos profissionais de educação slides de PowerPoint, com as informações obtidas no questionário, aplicados com profissionais da educação especial e familiares de idosos com deficiência intelectual, conforme ideia central e discurso do sujeito coletivo.

Na fase 3, houve solicitação aos grupos formados pelos profissionais de educação, que desconstruíssem a ideia do atendimento prestado e simulassem uma situação cotidiana. O Grupo 1 organizou o acolhimento e a chegada; o Grupo 2 preparou a aula da tarde com atividades; o Grupo 3 pensou na tarefa para casa junto à família e o Grupo 4 falou do acompanhamento e da avaliação. Nessa fase, os atendimentos precisaram ser pensados simulando a ausência de proposta pedagógica norteadora e, assim, deveríamos refletir: como seria a rotina de trabalho do profissional da educação junto ao aluno com deficiência?

Na fase 4, foram elaboradas estratégias e ações que qualificam o atendimento das pessoas com deficiências pela intervenção pedagógica. Após a revelação do que foi pensado e organizado na fase anterior, propôs-se buscar resoluções das problemáticas identificadas no estudo de caso da desconstrução, trazendo subsídios para intervenção utilizando-se da proposta pedagógica vigente na APAE, pensada para os idosos com deficiência intelectual. Realizou-se a inversão dos grupos para que cada um resolvesse a problemática que outro apontou.

Na fase 5, fechamento, após as reflexões de como seriam as intervenções sem e com proposta pedagógica, buscou-se destacar contribuições para a proposta pedagógica da APAE, mediante descrição de potencialidade, fragilidades e sugestões de melhorias.

Quanto à análise das informações, desenvolveu-se quatro processos: apreensão, síntese, teorização e transferência, que ocorrem de maneira mais ou menos sequencial⁷. Na apreensão, os dados foram organizados de forma a permitir que dos profissionais da educação percebessem e analisassem suas propostas, elegendo conforme as discussões outras ações necessárias e não contempladas a priori.

A síntese é processo que consiste em reunir elementos diferentes, concretos ou abstratos, e fundi-los num todo coerente, mostrando dados essenciais para desvelamento do fenômeno pesquisado. Após a transcrição dos dados, os resultados coletados foram agrupados por semelhança de ideias centrais em planilha Excel, conforme o método do DSC: pré-análise; exploração do material e tratamento dos dados obtidos. A análise do DSC foi pautada pela discussão e reflexão no Grupo de Convergência, principalmente sobre a intervenção mediada, educação especial, olhar crítico sobre a prática diária e sobre o processo de (re)habilitação entrelaçado com a ênfase educação e saúde (Lefevre; Lefevre, 2009).

A partir dos dados coletados e analisados, obtiveram-se ideias centrais e as suas correspondentes expressões-chave, agrupadas conforme a sua semelhança, compondo os discursos-síntese na primeira pessoa do singular. Os depoimentos coletivos refletem códigos narrativos socialmente compartilhados, que trazem sentido semelhante na primeira pessoa do singular, retratando a realidade que se propôs analisar, com uma possível condensação de ideias que pudessem pensar crítica e coletivamente a proposta pedagógica para o atendimento do idoso com deficiência intelectual (Lefevre; Lefevre, 2009).

Os pesquisadores sugeriram a descrição da árvore de codificação conforme as ideias centrais e expressões chave, organizadas por semelhança compondo os discursos sínteses e os profissionais de educação participantes aprovaram. Ademais, foi realizado envio e devolutiva dos resultados condensados no DSC por e-mail para a validação do conteúdo organizado.

O processo de teorização consistiu em descobrir os valores contidos nas informações do procedimento de síntese. Isso se fez pela relação da fundamentação teórico-filosófica utilizada no estudo, de maneira a proceder à associação com os dados, guiada pelo Currículo Funcional Natural como a maneira de ensinar conhecimentos e habilidades úteis, que possam ser usadas pelos idosos da APAE, em diversos ambientes e, conseqüentemente, na sua vida, objetivando independência e autonomia. Ademais, há o processo de mediação idealizado por Feuerstein, que foi além da orientação de aprendizagem, objetivando tornar o indivíduo capaz de agir independentemente de situações específicas e isso torna o sujeito capaz de se adaptar às novas dimensões com as quais ele irá se defrontar (Feuerstein, 2014).

A transferência teve intenção de refletir sobre os resultados e conclusões encontrados no estudo, possibilitando feedback sobre as descobertas, sendo realizada com a socialização dos achados singulares da pesquisa, mediante oficina para divulgação dessas análises com os profissionais e familiares participantes, remodelação da proposta pedagógica da APAE, divulgando junto a rede APAE do Brasil um manuscrito para publicização no meio científico.

Esta pesquisa atendeu os requisitos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, obtendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, mediante parecer consubstanciado número 4.388.327. Todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi assegurado o anonimato dos participantes, com atribuição de código de identificação para os grupos de convergência, com a letra G e um número de 1 a 4. A pesquisa seguiu o check list Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ) (Tong, 2009).

RESULTADOS

Participaram da pesquisa 16 profissionais da educação especial, com idade de 24 a 53 anos; experiência com educação de três a 12 anos e com educação especial de um a sete anos.

Os resultados serão apresentados conforme etapas do grupo de convergência. A primeira fase, de reconhecimento, denominada oficina de fantoches, envolveu demanda prévia à oficina síncrona, sendo que os profissionais organizados em grupos deveriam apresentar a compreensões sobre envelhecer com deficiência intelectual mediante a criação de personagem de forma livre (Quadro 2).

Quadro 2: Oficina de Fantoches, personagens Idosos com Deficiência Intelectual

1		Nome: Clorinilson (homem) Idade: 48 anos Características: Deficiência Intelectual e envelhecimento precoce; dificuldade na coordenação motora inferior; falta de equilíbrio; cuidadoso e ciumento com os seus pertences e perda das habilidades motoras e cognitivas.
2		Nome: Fabrício (homem) Idade: 46 anos Características: Síndrome de down ; deficiência Intelectual; negro; cadeirante; obeso; diabético; reside em região desfavorecida economicamente; mora com a mãe e a irmã; tem vulnerabilidade social e utiliza ônibus de linha para deslocamento.
3		Nome: José Manoel (homem) Idade: 68 anos Características: mora em um bairro distante; negro; deficiência intelectual; baixa visão; mobilidade reduzida; início de uso da bengala; observador; bem-humorado e otimista.
4		Nome: Maria de Lurdes (mulher) Idade: 62 anos Características: diagnosticada desde criança com retardo mental e surdez; foi pouco à escola; não acredita no seu potencial de aprendizagem; era poupada das atividades das vidas diárias, subestimando a sua capacidade; quando contrariada, ficava muito brava e, por vezes, até agressiva. Ademais, é distraída e possui movimentos lentos.

Fonte: Autora (2020)

A concepção sobre vulnerabilidade, envelhecer e deficiência intelectual apontadas pelos grupos envolveram: envelhecimento precoce; perda de habilidades; genética; comorbidade; situação sociais; perdas cognitivas, visuais, auditiva e mobilidade.

Na fase 2, de revelação, houve a oficina criativa desenvolvida para compreender a percepção dos participantes sobre o papel dos profissionais da educação. Como mediadores no processo (re)habilitatório do idoso com deficiência intelectual, destacaram-se conceitos de mediação e (re)habilitação, conforme o Quadro 3.

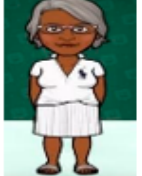
Quadro 3: Conceitos de mediação e (re)habilitação

GRUPO	DSC – MEDIAÇÃO	DSC – (RE)HABILITAÇÃO
G1	A mediação é um procedimento de resolução informal, porém estruturado. Um mediador é designado para facilitar e auxiliar. Pedagogicamente, é o relacionamento professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho, tendo como critérios de mediação a intencionalidade e a reciprocidade.	A (re)habilitação é o processo de consolidação de objetivos terapêuticos não caracterizando área de exclusividade profissional, mas uma proposta de atuação multiprofissional e interdisciplinar, composta por um conjunto de medidas que ajudam pessoas com deficiências. É adquirir de volta algo que se perdeu - no caso do envelhecimento da pessoa com deficiência, ela perde as habilidades motoras e cognitivas.
G2	É o conceito utilizado para caracterizar o professor que trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. A mediação vai além e apropria a estrutura de ensino aprendizagem, na qual você, professor, se colocará numa posição mais ativa, para que o educando tenha uma referência das suas ações em que você é parte do processo de aprendizagem.	A (re)habilitação é processo desenvolvido pela atuação multiprofissional e interdisciplinar, composto por um conjunto de medidas que ajudam pessoas com deficiências ou prestes a adquirir deficiências a terem e manterem uma funcionalidade ideal (física, sensorial, intelectual, psicológica e social) na interação com o seu ambiente, fornecendo as ferramentas que necessitam para atingir a independência e a autodeterminação. Algumas vezes se faz distinção entre habilitação – que visa ajudar os que possuem deficiências congênitas ou adquiridas na primeira infância a desenvolver sua máxima funcionalidade – e a (re)habilitação, em que aqueles que tiveram perdas funcionais são auxiliados a readquiri-las.
G3	O papel do professor é empoderar o idoso, ensinar e cuidar, ter um olhar direcionado, mostrando ao aluno que ele é capaz de aprender. Além do professor ser um profissional facilitador para o ensino, ele é um criador de estratégias, o qual adapta recursos para o ensino deste aluno.	No processo de (re)habilitação do aluno, o professor foi um facilitador, o qual criou estratégias e adaptou recursos para que o aluno fosse estimulado, tanto fisicamente como cognitivamente, o qual possibilitou seu desenvolvimento, integração social e uma melhoria significativa na sua qualidade de vida. No momento que ele perde as habilidades, o professor media para que o aluno consiga atingir esse processo (re)habilitatório, pois mesmo havendo perdas, ele pode continuar aprendendo.
G4	Pela intervenção mediada do professor, buscamos manter as habilidades já adquiridas, trabalhando as Atividades de Vida Diária, visando melhorar a qualidade de vida pelas atividades físicas; aplicar atividades que estimulem o seu cognitivo	A (re)habilitação é manter as habilidades adquiridas, trabalhando as atividades de vida diária (AVDs) para melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência pela atividade física, estimulando e ajudando a diminuir as perdas. Não se pode deixar parado, é preciso sempre estimular.

Fonte: Autora (2020)

Na fase 3, repartir, foi utilizada uma Oficina de desconstrução promovendo aos profissionais de educação a desconstrução da ideia do atendimento prestado e simulação de situação cotidiana com ausência de proposta pedagógica, fazendo inferências a como poderia ser a rotina de trabalho do profissional da educação junto ao personagem criado na fase 1, conforme pode ser verificado no Quadro 4.

Quadro 4: Oficina de Desconstrução

G1		Chegada / Acolhimento Clorinilson chega em transporte particular com a sua mãe. Ele é deixado sozinho no portão da instituição (sua mãe vai embora). Nesse momento, Clorinilson não sabe o que fazer. Ele não sabe localizar a sua sala e não lembra do nome da professora. Clorinilson conta apenas com a ajuda de um colega que o conduz até a sua sala. Ao chegar na sala, não sabe onde sentar, pois não há organização e nem uma rotina a cumprir (como entregar a agenda, ir ao banheiro, sentar no seu lugar e aguardar o atendimento começar).
G2		Atividade Vespertina <u>Todos fazendo tudo</u> 1- Chegada – acolhimento; 2- atividade pedagógica de artesanato – colagem; 3- intervalo - higiene pessoal; 4- atividade artística – banda; 5- atividade de higiene corporal; 6- saída - organização de sala
G3		Tarefa encaminhada para casa sem proposta pedagógica <u>Tarefa: AVD - Arrumar a cama</u> Durante a realização da tarefa, o aluno se torna observador passivo, enquanto a tarefa é executada pela família e não diretamente pelo aluno.
G4		Acompanhamento: Em um primeiro momento, fariamos uma sondagem para elaborar uma proposta pedagógica, com o objetivo de conhecer as suas potencialidades e limitações (AVDs, trabalhar a higiene, alimentação, dentre outros aspectos). Avaliação: Será avaliada pelo seu comportamento, da conversa com os familiares e equipe multidisciplinar e, principalmente, pelos registros diários e com observação direta das suas ações.

Fonte: Autora (2020)

Na fase 4, repensar, a utilização da oficina de construção permitiu o desenvolvimento de estratégias e ações para qualificação do atendimento das pessoas com deficiências pela intervenção pedagógica. Em relação à chegada/acolhimento, o G4 percebe a necessidade de haver organização na recepção da instituição, disponibilizando orientação e apoio quando necessário. Quando o professor estiver em sala, recepciona e direciona as atividades que o aluno desenvolverá, como retirar a agenda, ir ao bebedouro e fazer uso do banheiro (pois, muitas vezes, é demorado o trajeto de casa até a escola). Após toda essa organização, todos se sentam para dar sequência ao trabalho da tarde.

Na “aula da tarde”, o grupo G3 inicia relatando que a estruturação das atividades deve partir do planejamento prévio estruturado em uma proposta pedagógica. As atividades foram organizadas de forma aleatória, sem ter interligação uma com a outra, sem ter um propósito ou intenção, ao fazer por fazer. Nenhuma atividade estava direcionada para suprir as necessidades do aluno, nem se direcionava a mesma atividade de forma diferente, pois cada um tem sua necessidade - uns precisam desenvolver a coordenação motora fina e outros a coordenação motora ampla.

O grupo organiza a aula da tarde da seguinte forma: 1) chegada – os profissionais da educação reafirmam a importância da rotina de chegada descrita anteriormente pelo G4; 2) Atividade direcionada - terá um objetivo individualizado com aquela atividade, mesmo que todos estejam realizando o mesmo tipo de atividade; 3) Lanche e Intervalo – no momento do lanche, oferecer e dar opção de escolha dos alimentos disponibilizados pela instituição. O intervalo é um momento rico de socialização entre os alunos, para troca de informações e cultivar amizades. Voltando à sala após o lanche - incentivar a prática da higiene bucal, ensinando a relação com a saúde; 4) Atividades artísticas – proporcionar novos conceitos e contato com estilos musicais, com habilidades e vivências, além da expressão corporal e da ludicidade; 5)

Higiene corporal – ensinar o aluno a cuidar do corpo, o que melhora a autoestima e incentiva o cuidado com a saúde, estimulando autonomia e a independência e 6) Saída – momento de deixar tudo organizado ao findar o dia de trabalho pedagógico, com a colaboração de todos. Nesse momento, as agendas são entregues para serem levadas para casa, com recados da instituição, devendo-se pegar a mochila no cabideiro e ir embora.

O grupo G2 buscou sanar as dificuldades em relação às tarefas para casa junto à família, destacando que é preciso conversar com a família e conhecer qual a rotina do lar. Após isso, propõe-se que a família organize uma rotina visual usando imagens numa sequência de execução, mostrando como o aluno vai usá-la e segui-la para organizar a sua forma de colaborar em casa. Diariamente, é importante manter a rotina de colaboração, para que pela repetição e prática sistemática haja uma aprendizagem efetiva, visando a independência e a autonomia.

O grupo G1 resolveu as questões relacionadas ao acompanhamento/avaliação, reforçando o que deve ser direcionado ao avanço dos indivíduos, utilizando descrição por escrito, no caderno pedagógico, podendo, ainda, usar registros fotográficos de algumas atividades, mantendo a comunicação com a família pela agenda. Quanto à avaliação, é preciso ser feita de acordo com as potencialidades a serem adquiridas pelo aluno no seu dia a dia, oferecendo atividades funcionais com objetivos propostos para a aquisição e a manutenção de habilidades funcionais, apoio familiar e multidisciplinar, garantindo qualidade de vida e inclusão social.

A fase 5 foi a oficina de fechamento, com apontamentos sobre a proposta pedagógica da APAE, segundo potencialidade, fragilidades e sugestões de melhorias. Os grupos fortaleceram como potencialidade a importância das áreas de habilidades, visto que ampliam as perspectivas de aprendizagem dos alunos; o apoio e intervenção da equipe multidisciplinar, trazendo a possibilidade de usar os conhecimentos das diferentes áreas para qualificar os atendimentos e o olhar individualizado, buscando respeitar as particularidades e visando o desenvolvimento dos alunos. Destaca-se que a proposta pedagógica serve para nortear a práxis, observando e sondando junto ao idoso com deficiência intelectual, as suas necessidades e objetivos individuais.

Como fragilidades, apontam a necessidade de capacitação, principalmente em gerontologia e ampliação de atendimentos da equipe multidisciplinar; melhoria e organização do espaço físico, enfatizando simulações da realidade do aluno, como as salas para as atividades de vida diária (AVD) e sala sensorial, sendo realizada uma parceria com a marcenaria, para criação de materiais para sala de aula e a ampliação do contato com a família para aumentar as trocas em relação a objetivos/resultados.

Nas sugestões e melhorias, destacou-se: ampliação dos atendimentos, melhorias no espaço das aulas, criação de uma casa cenário adaptada e formação continuada para a equipe que atende na APAE. Essas informações podem ser visualizadas na nuvem de palavras apresentada na Figura 1.

Figuras 1: Nuvens de Palavras



Fonte: Autora (2020)

DISCUSSÃO

O envelhecimento acontece de forma individual e cada pessoa tem a sua forma e ritmo de envelhecer, estando ele relacionado aos aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Os fatores biológicos do envelhecimento estão relacionados ao aparecimento das rugas, marcas de expressão, dos cabelos brancos e alterações das funções orgânicas (perdas funcionais e envelhecimento precoce). Os fatores psicológicos estão relacionados ao fato de a pessoa adaptar-se às novas situações da sua vida cotidiana, às mudanças de humor, aos processos cognitivos e ao desenvolvimento/alterações de competências comportamentais e emocionais. Os fatores sociais do envelhecimento estão relacionados à redução do contato social, contribuindo para diminuição da comunicação, autonomia e independência (Dantas, 2007).

O estereótipo do envelhecimento, muitas vezes, está atrelado à incapacidade e as dificuldades motoras e cognitivas, pois são ideias pré-concebidas a partir das características visuais ou compreensões generalistas sobre algo, caracterizando-se por concepções de difícil modificação. Envelhecer com deficiência é apresentar múltipla vulnerabilidade, envolvendo fatores relacionados ao envelhecimento e às comorbidades relacionadas à deficiência, sendo oportuno qualificar essa etapa. Isso ocorre pelos atendimentos oferecidos na APAE, a partir da intervenção da equipe multidisciplinar, que visa garantir o processo (re)habilitatório, e/ou pelo apoio prestado às famílias, em que a equipe de atendimento presta orientação e auxílio para enfrentar os desafios (Spidro, 2018).

Estabelecer parceria com a família do idoso com deficiência é importante para orientar a melhor forma de conduzir as atividades e a rotina de casa, considerando que a família esclarecida é fundamental para o ajudar no desenvolvimento dos familiares com deficiência. Visto que as mudanças são lentas e gradativas, faz-se mister conscientizar a família para estimular o idoso de forma correta, o que ocasionará ganhos no desenvolvimento, além de fortalecer os vínculos familiares (Araujo, 2020).

Desse modo, é primordial conhecer as necessidades do idoso com deficiência, os propósitos a serem atingidos, para traçar as intervenções educacionais adequadas e que possibilitem maior efetividade das ações. A intervenção pedagógica, quando organizada pelo planejamento pedagógico pelo processo de mediação, com atividades intencionadas, significativas e transcendentais possibilita a realização nos objetivos individualizados. A intervenção proposta para o idoso com deficiência intelectual é multidisciplinar, compartilhando metas traçadas com os familiares, na intenção de que essas deem Continuidade aos cuidados e estímulos em casa, fortalecendo a parceria com a instituição (Bonatelli, 2018).

A mediação é a relação que acontece sempre entre pessoas, envolvendo a transmissão de códigos culturais, valores e normas, assim como as habilidades cognitivas do sujeito, sendo muito mais que uma simples interação ou relação de troca. “A mediação transformadora é a construção da pessoa uma vez que todo ser humano é modificável independentemente da idade, gênero ou classe social, numa dimensão motivadora e afetiva” (Feuerstein, 2014; Sanceverino, 2016).

Ter ações intencionais e direcionamento do trabalho a ser realizado é contribuir para alavancar o processo de r(re)habilitação do idoso com deficiência intelectual, percebendo a pessoa na sua globalidade, estabelecendo ações, criando recursos e estratégias para a realização de atividades práticas da vida cotidiana e visando a otimização das suas capacidades (Cunha, 2015).

Assim, a intervenção pedagógica planejada e intencional é realizada em conjunto entre os profissionais da educação e da saúde, utilizando a mediação e viabiliza alavancar o processo de (re)habilitação. Dessa forma, o Currículo Funcional Natural (CFN) expressa a abrangência e a que se destina, estando atrelado à utilidade do que será ensinado, bem como à maneira como serão aplicados os ensinamentos, materiais e o local que acontecerá a atividade, devendo ser

o mais próximo possível do que é encontrado no mundo real. Essas considerações convergem com os quatro princípios norteadores do CFN: “a Pessoa como centro; concentração nas suas habilidades; todos podem aprender e participação da família no processo de aprendizagem” (Suplino, 2015).

Desse modo, atuar pedagogicamente junto ao idoso com deficiência intelectual na APAE pressupõe planejamento pedagógico com objetivos individualizados numa proposta educacional norteadora, a partir dos princípios da mediação, no qual o professor se coloca entre quem vai aprender e o mundo real circundante, viabilizando envelhecer de forma saudável, digna e emancipadora (Caramori, 2015).

Segundo Hammerschmidt e Santana (2020), os idosos possuem características e peculiaridades próprias, além da diversidade/pluralidade/complexidade do envelhecimento humano. Assim, o respeito e o zelo com esses, inclui compreender as alterações da senescência e da senilidade, sendo primordial o desenvolvimento de políticas especiais para essa parcela populacional, excluindo a rejeição, a desmotivação e a proteção exacerbada, possibilitando liberdade para espaços de compreensão e afeição do idoso no meio social. A participação social e a integração dos idosos são aspectos importantes para o envelhecimento saudável (Hammerschmidt, 2020; Argenta, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica e coletiva trazida como objetivo ocorreu pelas discussões propiciadas no grupo de convergência, com depoimentos dos profissionais da educação acerca da proposta pedagógica de atendimento ao idoso com deficiência intelectual na APAE. O profissional da educação é um personagem que configura a cena pedagógica, com atuação para construir melhores condições de atendimento e desenvolvimento de habilidades funcionais de seus alunos, precisando conhecer a múltipla vulnerabilidade de envelhecer com deficiência.

O processo pedagógico e (re)habilitatório caminham juntos, pois ambos são pautados em objetivos a serem alcançados, pelas atividades direcionadas e contemplativas desses objetivos e realizadas em locais adequados. Desse modo, é preciso atenção multiprofissional e atenção às necessidades do idoso com deficiência, informações por diversas vezes emergentes do contexto familiar. Nessa abordagem, o professor se coloca como articulador/facilitador do processo ensino-aprendizagem, assumindo uma parte colaborativa no processo de (re)habilitação, pois faz parte da equipe multidisciplinar que atende o idoso com deficiência intelectual.

Avaliar a proposta pedagógica desenvolvida, com reflexão crítica sobre as potencialidades, fragilidades e sugestões, possibilitou qualificar o processo, repensando as práticas e inovando, com melhorias no processo de atenção ao idoso com deficiência intelectual. Certamente, esse se trata do início do processo de mudança no cenário educacional da instituição de educação especial.

O estudo realizado com processo dialógico, favorecido pelas estratégias metodológicas, possibilitou envolvimento entre profissionais e pesquisadoras, beneficiando a construção coletiva. Considera-se que novas pesquisas possam ser realizadas, principalmente com ênfase em benefícios para a vida dos idosos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Antonio Souza de; FERNANDES, Ediclêa Mascarenhas. O cuidado com pessoas com deficiência em tempos do COVID-19: considerações acerca do tema. *Brazilian Journal of Health Review*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 5469-5480, mai 2020. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/viewFile/10849/9074>. Acesso em: 04 fev. 2020.

ARGENTA, Carla et al. Distanciamento social do idoso saudável durante a pandemia covid-19: possibilidades e desafios. In: Santana RF. *Enfermagem gerontológica no cuidado do idoso em tempos da COVID*, Brasília, v. 19, n. 2, p. 5-10, mai 2020. Disponível em <http://www.abenacional.org.br/site/e-books/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BONATELLI, Lisiane Capanema Silva et al. Centro-dia: uma opção no atendimento da pessoa envelhecida com deficiência intelectual. *Saúde em Debate*, RJ, v. 42, p. 669-675, jul 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2018.v42n118/669-675/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CARAMORI, Patricia Moralis; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, MS, v. 21, n. 4, p. 367-378, dez 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000400367. Acesso em: 20 nov. 2020.

CUNHA, Tony Ely Oliveira; LEOPARDI, Maria Tereza; SCHOELLER, Soraia Dornelles. Processo de trabalho em reabilitação de pessoas com deficiência física. *Revista Baiana de Enfermagem*, BA, v. 29, n. 4, p. 339 -349, dez 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/13383/pdf15>. Acesso em: 19 nov. 2019.

DANTAS, Estélio Henrique Martin; SANTOS, César Augusto de Souza. Aspectos biopsicossociais do envelhecimento e a prevenção de quedas na terceira idade. Joaçaba: Unoesc, 2017. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/editora/livros-single/e-book-gratuito-aspectos-biopsicossociais-do-envelhecimento-e-a-prevencao>. Acesso em: 16 nov. 2020.

FEUERSTEIN, R, FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCK, Adriana; NICHELE, Bruna. Mediação na Aprendizagem. In: Congresso Nacional de Educação – Educere, 12, 2015, Curitiba. Anais Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p217/anais.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida; BONATELLI, Lisiane Capanema Silva; CARVALHO, Anderson Abreu de. Caminho da esperança nas relações envolvendo os idosos: olhar da complexidade sobre pandemia da COVID-19. *Texto & Contexto-Enfermagem*, SC, v. 29, p. e20200132, Special Section COVID-19 - 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/x4d7CB47SqcvysB8zwb9RpJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 22 nov. 2019.

HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida; SANTANA, Rosimere Ferreira. Saúde do idoso em tempos de pandemia COVID-19. *Cogitare enfermagem*, [Internet], v. 25, p. e72849,

abr 2020. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Cogitareenfermagem/2020/vol25/3.pdf> Acesso em: 13 dez. 2023.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. *Ciência & Saúde Coletiva*, SP, v. 14, p. 1193-1204, abr 2009. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2009.v14n4/1193-1204/pt>. Acesso em: 09 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS); WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). The World Bank - Relatório mundial sobre a deficiência. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia/>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. *Revista Brasileira de Educação*, RJ, v. 21, p. 455-475, abr 2016. Disponível em: <https://alfacejablog.files.wordpress.com/2017/05/adriana-sanceverino-a-dimensao-mediadora-da-intencionalidade-dos-sujeitos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-3-1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SPIDRO, Larissa Oliveira et al. Inclusão de alunos com deficiência na rede escolar e atuação da fisioterapia. *Revista Perspectiva: Ciência e Saúde*, RS, v. 3, n. 2, p. 66 - 78, abr 2018. Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/article/viewFile/303/231>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. In: *Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. 2005. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

TONG, Allison; SAINSBURY, Peter; CRAIG, Jonathan. Critérios consolidados para relatar pesquisas qualitativas (COREQ): uma lista de verificação de 32 itens para entrevistas e grupos de foco. *Int J Qual Health Care*, SP, v. 19, n. 6, p. 349-57, set 2007.

TRENTINI, Mercedes; PAIM, Lygia. Pesquisa convergente assistencial: delineamento provocador de mudanças nas práticas de saúde. 3. ed. Porto Alegre: Moriá, 2014.

**A DIMENSÃO EDUCATIVA NO TRABALHO DO(A) ASSISTENTE SOCIAL NO
ATENDIMENTO DA PESSOA COM AUTISMO E DA SUA FAMÍLIA**

***THE EDUCATIONAL DIMENSION IN THE WORK OF THE SOCIAL WORKER IN
ATTENDING TO PEOPLE WITH AUTISM AND THEIR FAMILIES***

Adriana Giaqueto Jacinto¹

Kétully Fernanda Ascencio Cadorim²

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está intrinsecamente associado ao desenvolvimento neurológico presente desde o nascimento do indivíduo. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, pessoas com autismo podem apresentar déficit na comunicação e interação social, desencadeando novas requisições, demandas e possibilidades ao trabalho do(a) assistente social, que atua na problemática da inclusão. O presente estudo busca compreender a atuação do(a) assistente social no atendimento às pessoas com autismo e às suas famílias, considerando as práticas educativas construídas no desenvolvimento da intervenção profissional. Este trabalho parte do pressuposto de que o projeto ético-político do Serviço Social vai contra a corrente do ideário neoliberal, que rege a sociedade atual e, nesse sentido, busca-se compreender como o(a) Assistente Social pode contribuir estrategicamente para o fortalecimento da luta das pessoas com autismo. Optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica e documental pautada no materialismo histórico-dialético. Foi possível verificar que a função pedagógica desempenhada pelo(a) assistente social inscreve a prática profissional no campo das atividades educativas formadoras da cultura, ou seja, atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, no âmbito de uma determinada sociabilidade.

Palavras-chave: Assistência Social. Autismo. Dimensão Educativa.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is intrinsically associated with neurological development since birth. According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), individuals with autism may present deficits in communication and social interaction, giving rise to new requirements, demands, and possibilities in the work of the social worker, who acts with issues related to inclusion. The present study aims to understand the role of the social worker in supporting individuals with autism and their families, considering the educational practices developed through professional intervention. The paper is based on the premise that the ethical-political project of Social Work opposes the neoliberal ideology that governs today's society and, in this sense, this research seeks to understand how social workers can strategically contribute to strengthening the advocacy for individuals with autism. Bibliographic and documentary research was conducted, grounded in historical-dialectical materialism. The findings indicate that the pedagogical function performed by the social worker embeds profes-

1 Professora Dra. do Departamento de Serviço Social e da Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP - Franca/SP. Líder do GEDUCAS (Grupo de Estudos sobre a Dimensão Educativa no Trabalho Social). E-mail: adriana.giaqueto@unesp.br

2 Assistente Social, Especialista em Gestão Pública, Mestre e Doutoranda da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP - Franca/SP. Membro do GEDUCAS (Grupo de Estudos sobre a Dimensão Educativa no Trabalho Social). E-mail: ketully.cadorim@unesp.br

sional practice within the realm of educational activities that shape culture—that is, activities that form ways of thinking, feeling, and acting within a given social context.

Keywords: Social Work, Autism, Educational Dimension.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno que está intrinsecamente ligado ao neurodesenvolvimento da pessoa humana. Essa condição é denominada como espectro, devido à diversidade de sintomas que as pessoas apresentam. Cada indivíduo com autismo tem seu próprio conjunto de manifestações. Em geral, as principais condições de uma pessoa com TEA se devem à pouca ou nenhuma interação social, mudanças qualitativas na comunicação e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados.

Evidências científicas apontam que não há uma causa única que defina o TEA diretamente, mas a interação de fatores genéticos e ambientais. Além disso, os graus e os modos de comportamentos podem se manifestar nas mais diversas formas. Nessa situação, familiares e educadores encontram muitas dificuldades relacionais.

Nessa perspectiva, o Serviço Social possui caráter interventivo, buscando a inclusão desse grupo social na sociedade contemporânea, fortalecendo os vínculos familiares, ampliando a autonomia, reduzindo os desafios do preconceito e revigorando a luta pelos seus direitos. Assim, os profissionais passam a exercer uma intervenção de caráter ideológico.

Na atualidade, vivenciamos o modo de produção capitalista com incidências diretas na produção da vida social, uma vez que se sustenta a lógica de um mercado regulador e de um Estado que se exime do seu papel de formulador de políticas garantidoras de direitos sociais e individuais, expondo a classe trabalhadora à máxima exploração e sem proteção social.

O próprio capitalismo, ao se reproduzir, forma uma conversão das políticas sociais em operações típicas destinadas a aliviar os que são por ele penalizados. Reduz direitos em favor de equilíbrios fiscais. Reformula e dá novos significados à própria ideia de direitos: por um lado, faz com que sejam associados a privilégios que oneram a comunidade; por outro, transforma-os em benefícios merecidos por aqueles que exibem melhor desempenho, têm maior poder de compra ou mais ‘sorte’ (Nogueira, 2004).

O ideário neoliberal favorece a expansão do pensamento conservador, contrapondo-se à consolidação de princípios democráticos. Assim, temos modos de vida marcadamente individualistas, competitivos, impregnados da lógica do capital. Frente a essas considerações, vale reafirmar a construção de práticas educativas consubstanciadas no estabelecimento de vínculos e compromissos com a perspectiva societária das classes subalternas, fundadas nas conquistas emancipatórias da classe trabalhadora, com base no projeto ético-político profissional do Serviço Social.

Nesse contexto, a dimensão educativa no trabalho social pode colaborar para a criação de uma formação política e ideológica, contribuindo, assim, na produção e difusão do conhecimento crítico sobre a realidade social, capaz de mobilizar as “bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (Gramsci, 2004, p. 13).

DESENVOLVIMENTO

Com base nessas breves informações à respeito da pessoa com autismo e a atuação do(a) assistente social, buscou-se responder ao seguinte questionamento: considerando que o projeto

ético-político do Serviço Social vai contra a corrente do ideário neoliberal que rege a sociedade atual, como o(a) assistente social pode contribuir estrategicamente para o fortalecimento da luta das pessoas com autismo, considerando-se o surgimento de novas problemáticas que desafiam a exigência de novas competências dos(as) profissionais?

Isso posto, o presente estudo tem como propósito compreender a dimensão educativa do trabalho do(a) assistente social no atendimento da pessoa com autismo e da sua família. Para tal, optou-se pela realização de pesquisas bibliográfica e documental, a fim de compreender a atuação profissional para além da prática imediatista, objetivando a transformação social.

A pesquisa constitui a ação básica da ciência de questionar e construir a realidade. É por ela que a atividade de ensino em geral é sustentada e renovada em relação à realidade do mundo. Logo, apesar do movimento da pesquisa ter uma prática teórica, ela está diretamente relacionada com o pensamento e com a ação.

Minayo (2012, p. 17) aduz que nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Para tanto, se terá como base teórica o materialismo histórico-dialético, o qual permite o aprofundamento da temática a partir do contexto histórico e olhar crítico.

O autismo é um transtorno neurológico que afeta o desenvolvimento do cérebro, podendo ocasionar déficits sociais, comportamentos estereotipados e repetitivos e danos na comunicação verbal e não verbal. Prejuízos no neurodesenvolvimento podem ser notados nos primeiros meses de vida e o diagnóstico pode ser dado por volta dos dois a três anos de idade.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (2022, p. 11),

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva

Desse modo, a pessoa com autismo enfrenta dificuldades para se expressar pela linguagem verbal, gestos e linguagem corporal, como também socializar, compartilhar emoções, distinguir pessoas e não se adaptar bem a tudo aquilo que foge da sua práxis.

O Transtorno do Espectro Autista pode ser diagnosticado em toda e qualquer família, não estando relacionado à classe social, credo ou raça. A noção e a definição de autismo perpassaram por alterações ao longo dos anos, fruto de um crescimento na área de pesquisas relacionadas a esse assunto. Segundo Lampreia (2003):

O termo autismo surgiu oficialmente pela primeira vez na CID 9 (Classificação Internacional de Doenças), em 1975, e foi categorizado como uma psicose da infância. Até então, o DSM I e o DSM II, respectivamente em 1952 e 1968, se referiam apenas à esquizofrenia de tipo infantil. Foi Rutter (1978) que, através de uma vasta revisão da literatura, propôs que o autismo fosse concebido como um transtorno do desenvolvimento e diagnosticado através da tríade de prejuízos que prevalece até os dias atuais – interação social, comunicação, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

Portanto, podemos afirmar que o autismo é um transtorno que acomete o desenvolvimento psíquico e está pautado em manifestações que envolvem a repetição e restrição de comportamentos e interesses, não acontecendo a reciprocidade socioemocional.

Segundo a DSM-V, o autismo está elencado em três níveis: o nível um exige apoio, no nível dois, os indivíduos exigem apoio substancial e, no nível três, exigem apoio muito substan-

cial. Desse modo, não é possível homogeneizar o sujeito com autismo, haja vista que há níveis diferentes do comprometimento de cada caso. A Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, caracteriza o autismo como:

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 (Brasil, 2012).

Tendo em vista que o autismo é considerado uma deficiência, o(a) assistente social, ao trabalhar com essa temática, coloca-se como facilitador de transformações sociais efetivas, a partir de atividades socioeducativas para oportunizar a autonomia, emancipação e o pensamento crítico dos indivíduos sociais, pela dimensão educativa.

O exercício profissional do(a) assistente social na Política de Assistência Social é caracterizado pela sua base epistemológica e pela sua intervenção profissional, na qual trabalha as características individuais, articuladas no coletivo dos sujeitos usuários dos serviços socioassistenciais.

Assim, como destaca Iamamoto (1999, p. 32), o Serviço Social dispõe de uma dimensão prática interventiva situada em um processo coletivo de trabalho, partilhado com outras categorias de profissionais que, juntos, contribuem na obtenção dos resultados ou produtos pretendidos.

A dimensão educativa é evidenciada pela relação entre o profissional e a pessoa com autismo e a sua família, pois, no decorrer da trajetória histórica profissional, estabelecem relações e trocas. Essas relações devem ser pautadas na forma crítica, com uma postura de respeito à autonomia dos sujeitos e em defesa dos seus direitos.

Para Gramsci (2004, p. 19), o perfil educativo se revela quando, na sua prática, transforma a linguagem no seu estratagema para operar nos modos particulares de vida dos sujeitos, agindo a partir de princípios educativos, que buscam “aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo”. Nesse viés, a intelectualidade é assimilada como a possibilidade do sujeito desenvolver e intervir nos mais diversos campos da vida em coletividade (social, político, econômico e cultural), dispondo da consciência da sua condição de sujeito integrante da construção e reestruturação da história da sociedade.

A pessoa com Transtorno do Espectro Autista necessita de interações sociais para que haja um desenvolvimento mental, psíquico e social, bem como para que não haja agravamentos diante do quadro na qual está inserida. Nesse contexto, faz-se necessária a sua adaptação ao mundo social e isso dependerá das oportunidades e dos ambientes na qual ela estará inserida. Nesse cenário, o profissional terá um papel fundamental de intervenção, para que haja a inserção do usuário dentro de políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento das suas habilidades e potencialidades.

Partindo do pressuposto da inclusão social, as pessoas com deficiência devem estar inscritas em políticas públicas que, de fato, assegurem a concretização de direitos sociais, econômicos, políticos e culturais.

O perfil educativo compreendido neste estudo parte da conjectura de que o(a) assistente social assume, no seu exercício profissional, uma ação educativa em busca de estratégias a favor da equidade e justiça social e, juntamente com as famílias, trabalhe para que estigmas sejam desconstruídos e haja conhecimento acerca do autismo, bem como como podem ser realizadas as ações para romper barreiras de preconceito e exclusão.

Diante disso, a Política Pública de Assistência Social trabalha a integridade e inclusão da pessoa autista, como responsável pela articulação e execução de programas, projetos, servi-

ços e benefícios socioassistenciais, que promovem a autonomia, garantia e defesa de direitos sociais.

Conforme a Tipificação Nacional de Assistência Social (2009, p. 15), o Serviço de Proteção Social Especial para as Pessoas com Deficiência e as suas Famílias tem por finalidade:

[...] prevenção de agravos que possam provocar o rompimento de vínculos familiares e sociais dos usuários e visa a garantia de direitos, o desenvolvimento de mecanismos para a inclusão social, a equiparação de oportunidades e a participação e o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência e pessoas idosas, a partir de suas necessidades e potencialidades individuais e sociais, prevenindo situações de risco, a exclusão isolamento.

A partir do Movimento de Reconceituação, processo de redefinição do projeto societário do Serviço Social, propõe-se para a ação educativa do(a) assistente social, um caráter de emancipação dos grupos excluídos da sociedade.

A consideração das atuações pedagógicas dentro do Serviço Social reforça como, histórica e culturalmente, a profissão teve e tem uma ação de cunho educativo, articulada às dimensões cultural, técnico-operativa, ético-política e teórico-metodológica.

Portanto, partindo em sua origem de uma ação educativa, cuja proposta centrava-se em uma linha curativa e preventiva dos problemas sociais – sob um agir mais reformista e alienante – e, posteriormente, agindo de forma mais crítica e emancipatória, fica claro que o(a) Assistente Social não apenas constrói a sua prática de acordo com as reestruturações societárias e das organizações culturais, mas, redireciona o próprio pensar da sociedade (Iamamoto, 1994).

A profissão do(a) assistente social atua para além da realidade social, sendo uma integrante ativa das reconfigurações processadas na história dos movimentos sociais. Em todo e qualquer espaço sócio-ocupacional, nos seus diversos processos de trabalho, o(a) assistente social deve materializar a dimensão socioeducativa no exercício profissional, dentro de uma cultura predominantemente contraditória.

Entende-se que o(a) profissional deve buscar pela dimensão educativa, que a pessoa com autismo possa perceber-se como peça importante no processo de forças que constituem a sociedade. É necessário, portanto, deixar explícita a sua posição política e ideológica, tendo clareza e compreensão do objetivo profissional e a quem direciona a Política de Assistência Social.

O seu perfil social e educativo se enraíza quando constrói uma rede de relações e articulações dentro e fora dos equipamentos socioassistenciais, quando mobiliza diferentes instituições em diferentes espaços (família, conselhos de direitos, associações de moradores, unidades da saúde e de educação, dentre outros aspectos).

Quando o(a) profissional compreende e decifra a realidade da pessoa com autismo e da sua família, consegue, ao mesmo passo, propiciar a análise da conjuntura, construindo um avanço da profissionalização.

Defende-se que a atuação do(a) assistente social no atendimento das pessoas com deficiências demanda a formalização de saberes e competências necessárias para o seu exercício, de forma que este profissional compreenda e se reconheça, também, como produtor de conhecimentos e assuma atitudes de pesquisador.

A compreensão da deficiência perpassou o conceito médico e caminhou para uma perspectiva mais ampla e social. Observa-se que a definição da deficiência era caracterizada por critérios exclusivamente clínicos, que considerava somente a patologia física e o sintoma associado, dando origem a uma incapacidade. A deficiência era vista como uma característica intrínseca do ser humano.

O grande marco da mudança conceitual da deficiência foi determinado pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. A Convenção da ONU dispõe que a deficiência é o resultado de uma interação problemática, causada pela relação entre as barreiras do ambiente e os impedimentos que as pessoas têm.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, pontua que múltiplos fatores devem ser considerados na caracterização da deficiência.

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 (Lei Federal n.º 13.146/2015) (Brasil, 2015).

Nesse contexto de mudança de paradigma social, a deficiência não pode ser considerada um atributo ou uma característica dos indivíduos, mas uma situação injusta, devido às barreiras que impedem a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Segundo o olhar de Vygotsky (1989, p. 39), as limitações dos indivíduos devem ser analisadas por uma visão dialética do real, considerando que a deficiência, em si, não representa um empecilho para o desenvolvimento humano na sua totalidade. A deficiência deve ser compreendida como expressão da interação da diversidade humana e a limitação mediante os obstáculos na participação social.

Apesar da mudança de paradigma social, bem como dos avanços tecnológicos, médicos e legislativos, é importante não perder de vista que a ideia de inclusão está imersa na realidade de exclusão (Sawaia, 2009, p. 41). “A inclusão se constitui em um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, tomar decisões para sua solução e tornar realidade a equiparação de oportunidades para todos” (Sassaki, 1997, p. 20).

Com base nessa conjectura, não é o ser humano que apresenta uma deficiência, visto que é o meio em que ele está inserido que estabelece quais são as suas possibilidades. Nessa perspectiva, faz-se necessária a formulação de intervenções profissionais, objetivando gerar recursos e serviços, pela comunicação alternativa, de projetos adaptados, de tecnologia assistiva, entre outros aspectos, que assegurem condições de acessibilidade às pessoas com necessidades especiais.

Existe uma contribuição imprescindível do Serviço Social na concepção de “Direito do cidadão e dever do Estado”, que se justifica quando se vivencia um quadro social com expressões da questão social e de luta contra um sistema desigual, que transformam famílias e indivíduos, por um lado, em verdadeiros escravos das palavras de ordem do atual sistema social e econômico e, por outro, seres ávidos por buscarem nos mínimos detalhes seus direitos de cidadão.

Ao perceber a Assistência Social como uma Política Pública que possui, também, as suas limitações e múltiplas demandas, é que se compreende a necessária contribuição do(a) Assistente Social nesta realidade, sendo este um campo que revela os perfis social e educativo deste profissional como mediador, direto e indireto, na (re)construção do indivíduo e no campo dos direitos sociais.

Assim, a prática educativa do(a) assistente social pressupõe a formalização de metodologias, competências e saberes específicos, que deem respaldo e sustentação à sua intervenção no campo da proteção social e da garantia de direitos. A dimensão educativa do trabalho do(a) Assistente Social pode produzir efeitos diretos nas condições humanas e sociais dos usuários,

haja vista que, dentre os seus direitos e responsabilidades, registra-se a participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais, com o dever de contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais.

A ampliação e o desenvolvimento profissional do(a) Assistente Social parte da compreensão de que é preciso uma base epistemológica mais específica, um conjunto de competências e saberes formalmente organizados para orientar sua prática.

Como ressalta Frigoto, os(as) profissionais do Serviço Social têm o papel de desconstruir discursos prontos na sociedade, entretanto, esta é uma tarefa permanente que só é possível para quem tem o domínio teórico do seu campo. No entanto, isso não basta: “temos que ter a perspectiva propositiva, a perspectiva alternativa, tanto teórica quanto prática” (Frigoto, 2006, p. 25-26).

Como apontado nos estudos de Abreu (2011, p. 01), a função pedagógica do Serviço Social variou na trajetória histórica da profissão de acordo com o movimento das classes sociais, com a reorganização do capital e de acordo com o posicionamento profissional perante as lutas sociais de classe.

Ainda sobre a dimensão educativa, pode-se compreender que há uma função pedagógica no trabalho social com as pessoas autistas e as suas famílias, realizada pelo(a) Assistente Social e que se liga organicamente a uma cultura, constrói e reproduz os elementos de uma determinada sociabilidade.

Nas palavras de Yamamoto (2009), o trabalho do(a) assistente social:

Responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro polo pela mediação de seu oposto. Participa tanto de mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história. A partir dessa compreensão é que se pode estabelecer uma estratégia profissional e política, para fortalecer as metas do capital ou do trabalho, mas não se pode excluí-las do contexto da prática profissional, visto que as classes só existem inter-relacionadas.

A partir dos elementos teóricos, compreende-se a função pedagógica que constitui essa dimensão, como nos revela Abreu (2011, p. 06) nos seus estudos, trazendo em si um princípio educativo que remete a uma determinada cultura e modo de produção.

O princípio educativo materializado nas ações profissionais indicará a qual sociabilidade o profissional se orientará, sendo necessário esse nexo educativo ser apreendido e desvelado pelo profissional, a fim de que possa instrumentalizar ações coerentes com as suas perspectivas teóricas e políticas. Essas intervenções, como mostra a trajetória histórica do Serviço Social, poderão incidir na forma de ser e agir da pessoa com autismo e da sua família, contribuindo para a organização da cultura de uma determinada sociabilidade: a do capital ou emancipada dele.

Como analisa Abreu (2011, p. 08), essas linhas pedagógicas se sobrepõem, são reorganizadas de acordo com o movimento das classes fundamentais e de como o Serviço Social se relaciona e se apropria dos projetos societários.

Historicamente, as práticas educativas desenvolvidas pelos assistentes sociais vinculam-se, predominantemente, à necessidade de controle exercido pelas classes dominantes, quanto à obtenção da adesão e do consentimento do conjunto da sociedade aos processos de produção e reprodução social consubstanciados na exploração econômica e na dominação política ideológica sobre o trabalho. Em contraposição a essa tendência, evidencia-se nas três últimas décadas, no desenvolvimento profissional no contex-

to brasileiro, a construção de práticas educativas consubstanciadas no estabelecimento de vínculos e compromissos com a perspectiva societária das classes subalternas, fundadas nas conquistas emancipatórias da classe trabalhadora e de toda a humanidade – base do projeto ético político profissional alternativo do Serviço Social, consolidado, nos anos de 1980 e 1990. (Abreu; Cardoso, 2009).

Com base nos subsídios teóricos sobre o trabalho do(a) assistente social no atendimento da pessoa com autismo e da sua família, observamos como a dimensão educativa pode e deve se manifestar nesse espaço de trabalho.

Precisa-se compreender as contradições da Política Pública de Assistência Social, enaltecendo os seus avanços como luta histórica da categoria e das classes subalternas que participaram no processo de consolidação da assistência no campo dos direitos sociais, mas considerando que há muito a avançar e essa política está distante de sua plenitude.

Todavia, verifica-se a função pedagógica do(a) assistente social, em uma perspectiva de emancipação humana pelas classes subalternas, alicerça-se a partir das contradições impressas na realidade, pelas intervenções orientadas por uma concepção teórico-crítica. Para que as ações sejam concretizadas, é importante que o(a) profissional compreenda os determinantes que atravessam o seu espaço de trabalho, assim como os que incidem na vida da população atendida

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, observa-se que as pessoas com autismo representam um dos grupos sociais com mais dificuldades de interação social. Percebe-se a importância da dimensão educativa intrínseca ao trabalho do(a) assistente social, a fim de possibilitar uma inclusão social com a formação de estratégias que envolvam práticas inclusivas, objetivando a participação das pessoas com autismo em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Este estudo teve como foco central compreender a atuação do(a) assistente social no atendimento de pessoas com autismo e das suas famílias, considerando as práticas educativas construídas no desenvolvimento da intervenção profissional. Foi possível verificar que a função pedagógica desempenhada pelo(a) assistente social inscreve a prática profissional no campo das atividades educativas formadoras da cultura, ou seja, atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, dentro de uma determinada sociabilidade.

Diante de tantos desafios que atravessam o cotidiano do trabalho profissional na Política Pública de Assistência Social, este estudo indica que é necessário firmar a práxis nos fundamentos teóricos e metodológicos do Serviço Social, que elegeu a teoria crítica de Marx como subsídio fundamental para compreensão da realidade.

Apenas com ferramentas teóricas embasadas pela razão crítica, o(a) profissional terá condições de compreender que é na esfera das contradições que se vislumbra um condutor que aproxima os vetores de uma pedagogia emancipatória às classes subalternas. É no trabalho molecular e processual que a defesa do usuário é realizada, que posturas éticas são tomadas, que informações, orientações técnicas são feitas imbuídas de uma perspectiva crítica, que possa não só alargar direitos, mas também desconstruir os valores da atual sociabilidade.

A dimensão educativa do trabalho social se insere na luta cotidiana do trabalho do(a) assistente social junto à pessoa com autismo e à sua família, visando romper com o que está estabelecido, recompor direitos violados e construir uma história diferente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marina Maciel. Perfis pedagógicos da organização da cultura e a institucionalização do Serviço Social – demarcações do princípio educativo da prática do Assistente Social. In: ABREU, M. M. Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002. p. 22.
- ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 79, p. 41, set. 2004.
- ABREU, Marina Maciel. Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 09/04/2025.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 09/04/2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais: Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MDS, 2009b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Política educacional e questão social - Em foco: o Serviço Social e a Educação. 3. ed. CFESS, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2. 10.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LAMPREIA, C. Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, p. 57-65, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Transtorno do espectro autista. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autist>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAWAIA, B. Psicologia social e desigualdade: uma reflexão sobre liberdade e afetividade. Psicologia Social & Sociedade, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 364-372, dez 2009.
- VYGOTSKY, L. S. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. In: Obras completas. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989. p. 57.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: Edusp, 2003.

**PESSOA COM DEFICIÊNCIA, FAMÍLIA E O TRABALHO PROFISSIONAL DO(A)
ASSISTENTE SOCIAL**

***PERSON WITH DISABILITY, FAMILY, AND THE PROFESSIONAL WORK OF THE
SOCIAL WORKER***

Marisa Garcia Lucas¹

Ligia de Oliveira Soares da Silva²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o trabalho profissional desenvolvido pelo(a) assistente social frente aos desafios encontrados para a efetivação da inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sociedade contemporânea, tendo como objeto principal a garantia e a defesa de direitos desses indivíduos e das suas famílias. Nesse sentido, buscaremos discorrer sobre a ausência do Estado no seu papel de garantir, de fato, o acesso pleno aos direitos constitucionais, transferindo a sua responsabilidade para as famílias e a sociedade como um todo, acarretando, assim, uma expressiva sobrecarga familiar, da mesma forma em que o(a) profissional do Serviço Social se esbarra nas limitações institucionais e estruturais decorrentes da falta de políticas e recursos concretos, capazes de garantir o atendimento especializado e individualizado para este segmento. Para tal, este estudo é construído a partir de uma abordagem crítica, pela análise bibliográfica e documental sobre a temática.

Palavras-chave: Trabalho Profissional. Família. Inclusão social. Pessoa com Deficiência Intelectual. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This present article aims to reflect on the professional work developed by social workers when facing the challenges of promoting social inclusion for individuals with intellectual disabilities and/or Autism Spectrum Disorder (ASD) in contemporary society, focusing on ensuring and defending the rights of these individuals and their families. The article discusses the absence of the State in fulfilling its role of effectively guaranteeing full access to constitutional rights, shifting its responsibility to families and society at large, resulting in a significant burden on families, while social workers often face institutional and structural limitations due to the lack of concrete policies and resources capable of providing specialized and individualized support for this group. This study is developed from a critical perspective, through bibliographic and documentary analysis on the subject.

Keywords: Professional Work; Family; Social Inclusion; Person with Intellectual Disability; Autism Spectrum Disorder

1 Assistente Social na APAE de Franca/SP. Mestranda e Bolsista CAPES no Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela UNESP de Franca/SP. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Envelhecimento, Políticas Públicas e Sociedade (GEPEPPS) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Direitos Sociais e Inclusão (GEPEDI), ambos da UNESP-Franca. ORCID: 0009-0009-4991-6275. marisa.garcia@unesp.br.

2 Assistente Social na APAE de Franca/SP. Graduada em Serviço Social pela Faculdade de Ciência Humanas e Sociais campus de Franca - FCHS/Unesp e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Dimensão Educativa no Trabalho Social (GEDUCAS) ligia23oliveira97ss@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo histórico da pessoa com deficiência foi permeado por estigmas religiosos, culturais e médicos, as colocando no foco da tragédia pessoal. Tais concepções deram espaço para o saber biomédico, que considerava a deficiência de forma individualizada, apontando a deficiência o obstáculo para a participação da pessoa na sociedade.

É pelos grandes movimentos sociais e de lutas das pessoas com deficiência que o modelo social da deficiência passa a ser a nova teoria para compreensão da deficiência, numa perspectiva humana e crítica, a qual passa a compreender a deficiência não mais como um problema individual e sim, enquanto dos arranjos socioeconômicos, bem como das estruturas sociais da sociedade como um todo, sendo essa, a maior barreira para a concretização da plena participação social da pessoa com deficiência.

A partir dessa conquista que a pauta sobre a pessoa com deficiência ganha espaço na agenda das políticas públicas e sociais. Contudo, ainda nos deparamos com diversas barreiras para que o seu acesso aos direitos seja de maneira plena e digna.

Neste cenário, onde as políticas públicas e sociais destinadas à população com deficiência compõem um cenário de inúmeros obstáculos fortemente potencializados pela conjuntura política, econômica e social do país, impossibilitando a efetivação e garantia dos direitos, o(a) assistente social, com base em seu Código de Ética, tem como um de seus princípios, a ampliação e consolidação da cidadania, tendo em vista a garantia dos direitos civis sociais e políticos. Para tal, o profissional do Serviço Social deve buscar maneiras de intervir nas situações de pobreza e risco social em que as pessoas com deficiência vivenciam.

Dessa forma, este artigo se divide em duas partes, a primeira busca apresentar uma breve reflexão a respeito da atuação do(a) assistente social com pessoas com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), seus desafios e paradoxos. Na segunda parte, buscaremos trazer sobre papel das famílias e a ausência do Estado ao efetivar o acesso dos direitos das pessoas com deficiência.

SERVIÇO SOCIAL E PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Serviço Social tem se apresentado como uma das poucas profissões que se preocupa com a questão da pessoa com deficiência na sociedade regida pelo capital. Essa profissão vai se concretizando a partir de sua inserção nos serviços prestados via políticas públicas e sociais, dentre elas, as que tornam a pessoa com deficiência e sua família seu público-alvo.

Nossa categoria profissional, desde o movimento de reconceituação, vem desenvolvendo uma ação de caráter socioeducativo focalizados no conjunto de práticas sociais, viabilizando o acesso aos direitos e a maneira de exercê-los, contribuindo para que os interesses e as necessidades da classe subalterna ganham visibilidade na cena pública e que assim, possam de fato ser reconhecidos (Iamamoto, 2006). Com o acontecimento desse movimento, o Serviço Social transforma o modo como a profissão analisa a realidade social, sob a lógica da perspectiva de totalidade, “[...] fundamentada na construção sócio-histórica, a partir das condições que particularizam a realidade social brasileira” (Torres, 2020, p. 50).

Para tal, é necessário compreender a profissão de Serviço Social enquanto especialização do trabalho, inscrita na divisão social e técnica do trabalho, tendo como objeto, ou até mesmo matéria de sua atuação, as diversas expressões da questão social na vida dos sujeitos sociais.

Tais expressões decorrem da desigualdade social, da desigualdade étnico- racial, de classe, de gênero, econômica e tantas outras expressões do pauperismo e da miséria, manifestadas nas mais brutais consequências advindas do processo de acumulação do capital.

Se tratando da atuação profissional junto à pessoa com deficiência, o(a) assistente social constrói, conforme Torres (2020) uma “cultura profissional”, fundamentada nas contradições que fundam a sociedade capitalista e no embate das contradições presentes nas políticas públicas e sociais.

Lucas (2023) explica que, qualquer que seja o espaço sócio-ocupacional em que o(a) assistente social esteja inserido, é de sua competência, na perspectiva da efetivação da garantia e defesa dos direitos, fortalecer a participação da população nos espaços de controle social, além de fortalecer a autonomia e potencialidades dos/as indivíduos/as atendidos/as e suas famílias. Para tal, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), publicou a Resolução CFESS nº 992, de 22 de março de 2022, a qual prevê em seu art. 3º que,

O(A) assistente social deverá contribuir, inclusive, no âmbito de seu espaço de trabalho, para a reflexão ética sobre o sentido da necessidade do respeito e promoção de oportunidades equitativas às pessoas com deficiência; prevenção e combate ao preconceito e discriminação (CFESS, 2022).

Dessa forma, enquanto profissionais de Serviço Social, temos o dever ético comprometido com as demandas dos/as usuários/as, nas perspectivas do projeto ético e político que orientam nosso fazer profissional, bem como a garantia do acesso e da ampliação dos direitos sociais (Ribeiro; Oliveira, 2022).

Ao refletir as demandas presentes no cotidiano do(a) assistente social que atua diretamente com pessoas com deficiência, nos deparamos com a forte regressão de seus direitos, sendo na área da saúde, com o não acesso ao diagnóstico precoce e falta de acesso ao atendimento de habilitação e reabilitação, no tratamento excludente no meio social, no não acesso à educação, acesso limitado ao transporte, até mesmo ao andar na rua e não encontrar acessibilidade urbana. Ao pontuar sobre a Política Nacional de Assistência Social, pode-se dizer que contempla serviços, programas e benefícios para todas as pessoas com deficiência com deficiência e/ou transtorno do espectro autista?

É possível encontrar diversos serviços, programas e benefícios direcionados as pessoas com deficiência, contudo, ainda nos deparamos com muitos obstáculos para de fato efetivar seu acesso. Por exemplo, conforme a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistências (2009), temos o Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência e suas Famílias, seja na modalidade Centro Dia, Unidade Referenciada e no Domicílio. Contudo, ao pensar na pessoa com Transtorno do Espectro Autista, não há resoluções ou normativas que garantem o atendimento especializado e individualizado do mesmo, considerando suas habilidades sociais serem restritivas.

Desse modo, o(a) assistente social é desafiado(a) para realizar uma leitura da realidade, de maneira ética e que respeite as diversidades de cada atendido(a), de como com que os direitos dos/as atendidos/as sejam preservados e potencializados.

FAMÍLIAS QUE OCUPAM O ESPAÇO VAGO DO ESTADO NA GARANTIA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Dentro de uma perspectiva histórica, as deficiências de caráter intelectuais e transtornos sofreram com grande dificuldade de um diagnóstico preciso, pois, os aparelhos e mecanismos de detecção são frutos majoritariamente da medicina moderna. Esse avanço tardio sucedeu por consequência do preconceito, segregação, ignorância e forte predominância do pensamento religioso, pelo qual impedia que estudos fossem feitos e subsequente um diagnóstico.

Cada deficiência seja ela motora, auditiva, visual, intelectual, psicossocial, múltipla e o Transtorno do Espectro Autista tem suas peculiaridades e graus diferentes de suporte de acordo com cada indivíduo. Por isso, cada indivíduo e seu responsável deve aprender na prática a lidar com as limitações impostas.

Ao se referir ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o diagnóstico é baseado pelo Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Norte Americana de Psiquiatria (DSM-V) e pela Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo realizado por uma equipe multidisciplinar composta por neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, educadores físico e psicopedagogos. Segundo o portal do doutor Dráuzio Varella o TEA “engloba diferentes condições marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico, todas relacionadas com dificuldade no relacionamento social” (Varella, 2021).

Todos esses aspectos mencionados são voltados ao diagnóstico clínico, contudo esses indivíduos como qualquer outro tem direito ao convívio em sociedade, como é descrito na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º “todos são iguais perante a lei”, ou seja, para além do acesso à saúde, tem o direito à educação, lazer, moradia e assistência social. Visto isso, o processo de inclusão social trata-se de garantir o acesso a socialização, bens e serviços, recursos econômicos, tecnológicos, ambientais, políticos, culturais, nos quais as pessoas com deficiência estão compondo recentemente (Ribeiro; Oliveira, 2022, p. 512).

Isso fez com que a Política de Assistência Social tenha o dever de atender esse público, contudo a velocidade da criação de instrumentos não reflete nas demandas que são recebidas, fazendo com o que o(a) assistente social trabalhe respondendo a demandas urgentes ao invés de acolher o indivíduo dentro de uma estrutura completa, capaz de acolher todas as especificidades de sua condição e dar um atendimento personalizado para tal.

Segundo a Lei 12.764 de dezembro de 2012 em seu artigo 1º inciso 2º determina que o indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista é reconhecido como uma pessoa com deficiência, tendo direitos específicos para eles, para além dos já garantidos pela Lei Brasileira de Inclusão. Esses direitos específicos podem ser citados na Lei Romeo Mion de 2020 que garante o atendimento prioritário nos serviços de saúde, educação e assistência social, sendo abordado também sobre a Carteira de Identificação da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Além de alguns marcos legais básicos como a Constituição Federal de 1988, Código Civil, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Visto isso, existem meios legais de garantia de proteção e dignidade da pessoa com autismo, contudo como vivemos em uma sociedade com o preconceito enraizado, onde o capacitismo prevalece, cabe ao assistente social atuar na defesa desses direitos já estabelecidos.

Todavia está imposto uma problemática no Serviço Social pouco se é abordado sobre a pessoa com deficiência e o Transtorno do Espectro Autista, entretanto no Código de Ética profissional de 1993 no princípio II aborda sobre “defesa intransigente dos direitos humanos”, o profissional deve garantir os direitos, contudo com quais arcabouços, com quais manejos. Para atender as demandas dos indivíduos com TEA tem necessidade de existir manejos, dados, pesquisas, para o melhor atendimento com esse público, colocando também as famílias nessas articulações. Pois é o responsável legal desse indivíduo com deficiência que terá convívio direto com ele, nesse caso cabe ao assistente social, fazer um acompanhamento individualizado com essas pessoas.

Segundo a Revista Espaço Aberto da Universidade de São Paulo, com depoimento de Carolina Oliveira “estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas”, outro ponto relevante apenas em 1993 que o TEA foi incluído na Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (Oliveira; Hubner; Passos-Bueno, 2015). Todo esse contexto demonstra o que já está sendo mencionado, os indivíduos com autismo estão presentes, contudo, as formas e inclusão estão longe de ser as ideais e para além da inserção deles na Política de Assistência Social e sociedade, cabe ao Estado a responsabilidade de garantir esses amparos legais.

A responsabilidade de garantia de direitos é dever do Estado, porém ele tende a colocar a família como o ponto central de obrigatoriedade do bem-estar do indivíduo com deficiência, isso gera uma sobrecarga e estranhamento.

A família é o primeiro meio socializante que a criança conhece, o nascimento da deficiência é o nascimento da diferença e de sentimentos como culpa, frustração, rejeição, vergonha perante a família ampliada e a sociedade, a não aceitação, superproteção, são sentimentos comuns e aceitáveis, ninguém recebe preparo para um filho fora dos padrões socialmente estabelecidos (Costa; Oliveira; Vaz, 2019, p. 209).

A família recebe a responsabilidade sob os cuidados de uma pessoa com deficiência, desde a descoberta dela, contudo há inúmeras pressões que ainda prevalecem na sociedade, principalmente por conta do sistema econômico, pelo qual estamos inseridos, o capitalismo que trata esses indivíduos como incapazes, por não produzirem o ideal.

Para além disso, existe a pressão imposta pelo patriarcado que induz que as mulheres têm que se responsabilizar pelos cuidados, fazendo com que grande parte das famílias atípicas sejam compostas por mães que foram abandonadas pelos seus companheiros. Segundo dados do Instituto Baresi em 2012 no país cerca de 78% dos pais de crianças com deficiência e doenças raras abandonaram seus filhos antes de completarem 5 anos, por conta da pressão de ter perdido o “filho ideal”.

Fazendo com que gere a frustração, a sobrecarga majoritariamente em mães atípicas, faltando recursos financeiros, profissionais, de saúde para manter essa população bem. Pois antes de serem responsáveis por um indivíduo com deficiência, são seres humanos, como qualquer outro que precisam cuidar das suas necessidades básicas para viver bem.

Essa responsabilidade é do Estado em visualizar que existem em 2022 mais de 18,6 milhões de pessoas com deficiência no país, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). Tendo a necessidade de criação de políticas públicas multissetoriais, para manter, ampliar e financiar, serviços, projetos e benefícios que já existem e os que irão surgir para essa população. Dessa forma irá amparar os indivíduos com deficiências, suas famílias e os profissionais que atendem essa população. Pois segundo das autoras Costa, Oliveira e Vaz (2019, p. 211) “o Estado viola as garantias fundamentais de todos os cidadãos com deficiência ou não”.

Essa violação não está apenas na falta de amparo e recursos, como também na falta de informação que pode ser dada para a população, há uma carência sobre dados de pessoas com deficiência, majoritariamente do Transtorno do Espectro Autista em dados quantitativos dessa população no país, segundo Censo de Educação Básica aumentou o número em 50% de crianças e adolescentes com TEA matriculados nos anos de 2022 a 2023.

Todavia faltam informações no setor do IBGE, Ministério da Cidadania e Saúde, sobre a quantidade de diagnósticos que temos anual, sobre a quantidade populacional de pessoas com autismos, sobre os responsáveis dessas pessoas e quais serviços, programas, projetos e benefícios que eles estão inseridos.

Isso demonstra que o Estado continua segregando, excluindo e invisibilizando as pessoas com deficiência no país, pois não há dados específicos para serem realizados estudos, instrumentais e meios para serem melhor agregados a sociedade essa população. Por isso não cabe apenas a responsabilidade da Política de Assistência Social, o(a) assistente social e as famílias atípicas de garantir que os indivíduos com deficiência tenham uma vida com qualidade, cabe ao Estado garantir com que tenha essa qualidade, para que o(a) assistente social consiga exercer seu papel na defesa e garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo colocar a atuação do(a) assistente social com os desafios de inclusão da pessoa com deficiência e do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na garantia e defesa de direitos dessa população. O Serviço Social é uma das poucas áreas que se preocupa com as necessidades da classe subalterna, fazendo com essa população consiga ter voz na sociedade que a invisibiliza.

Apesar de ser responsabilidade do(a) assistente social a competência na garantia dos direitos, cabe ao Estado em amparar esses profissionais para que a pessoa com deficiência e sua família, seja incluída e inserida nos espaços que competem a sociedade civil. Todavia o Estado viola o direito da população com deficiência e perpetua o ideal de segregação e exclusão dessa população, pois para a sociedade e para o sistema econômico pelo qual estamos inseridos, a pessoa com deficiência é considerada improdutiva, diante disso seus direitos não são prioridade.

Isso gera uma sobrecarga o sentimento de culpa e sobrecarga quando uma família recebe a notícia que terá um indivíduo com deficiência para se responsabilizar, além da falta de suporte que o(a) assistente social tem que lidar cotidianamente, pois esses profissionais têm o dever ético em atender as demandas dessa população, dando acesso a informações, serviços, programas, projetos e benefícios que contemplem a população com deficiência.

Portanto cabe ao Estado assumir o seu papel de executor e ampliador dos direitos das pessoas com deficiência, assegurando que elas tenham acesso a programas, projetos e benefícios e que ele possibilite e desenvolva meios de acesso a dados de atendimentos específicos dessa população. Para que o(a) assistente social continue atuando na defesa e garantia de direitos e contribua produzindo cientificamente sobre essa temática, dando voz aos que são invisibilizados.

REFERÊNCIAS

ALEJANDRO, Diego. Com falta de dados, pesquisa tenta captar a realidade do autismo no Brasil. 2023. Disponível em: https://veja.abril.com.br/saude/com-falta-de-dados-pesquisa-tenta-captar-a-realidade-do-autismo-no-brasil#google_vignette. Acesso em: 5 ago. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOS-BUENO, Maria Rita e VADASZ, Estevão e HUBNER, Maria Martha Costa. Um retrato do autismo no Brasil. Espaço Aberto - Comportamento, São Paulo, n. 170, [s. p.],

[s.d.]. 2015. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BANDEIRA, Gabriela. Retratos do Autismo no Brasil em 2023. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/retratos-do-autismo-no-brasil-em-2023/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Código de ética Profissional do Assistente Social. Brasília: CFESS, 1993.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS, 2009.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Norma Operacional Básica NOB/Suas. Brasília: PNAS, 2004.

CARVALHO, Amanda. Legislação e Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/legislacao-e-direitos-das-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-no-brasil>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Resolução CFESS N° 992, de 22 de março de 2022. Brasília: CFESS, 2022. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/rescfess992.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 5 ago. 2024.

COSTA, Ana Maria Alves; OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra; VAZ, Viviane Cristina Silva. Políticas Públicas, pessoa com deficiência e família: um debate necessário. Franca: Cultura Acadêmica, 2019. 222 p.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. As Dimensões Ético-políticas e Teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. In: MOTA, A. E. et al. (org.). Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://www.poteresocial.com.br/livro-servico-social-e-saude-para-download/>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LOURENÇO, Tainá. Luta de mães de crianças autistas é marcada pela dor do abandono. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/luta-de-maes-de-criancas-autistas-e-marcada-pela-dor-do-abandono/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

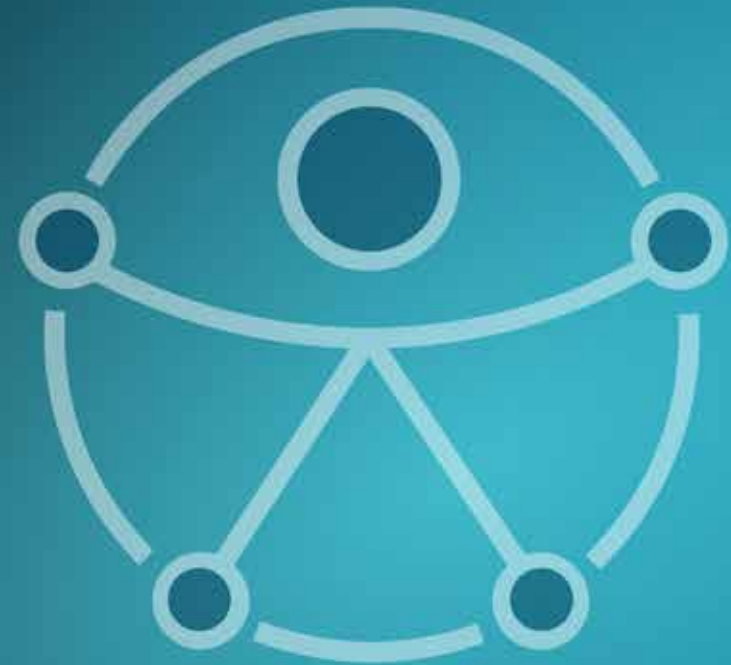
LUCAS, Marisa Garcia. O processo de lutas e conquistas de direitos da pessoa com deficiência: o trabalho do(a) assistente social na perspectiva educativa contra o capacitismo. In: IV Congresso Científico Online da Federação das APAEs do Estado de São Paulo, n.04., 2023, São Paulo. Anais... São Paulo: FEAPAES-SP: 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iv-congresso-cientifico-online-da-feapaes-sp/702741-o-processo-de-lutas-e-conquistas-de-direitos-da-pessoa-com-deficiencia--o-trabalho-do-a-assistente-social-na-pers/>. Acesso em: 09 ago. 2024.

RIBEIRO, Viviane Cristina Silva Vaz; OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. Serviço Social, pessoa com deficiência e Direitos Humanos. SER Social, Brasília, v. 24, n. 51, p. 510-525, jul 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/33861. Acesso em: 20 ago. 2024.

TENENTE, Luiza. Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns; falta de apoio a professores ainda é obstáculo. 2024. Disponível em: <https://espacocel.com.br/noticias/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-atriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo>. Acesso em: 18 ago. 2024.

TORRES, Mabel Mascarenhas. O Trabalho do Assistente Socia com pessoas idosas: competências e demandas em debate. In: TEIXEIRA, S. M. (Org.). Serviço Social e Envelhecimento. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/SOCIAL_E_ENVELHECIMENTO. Acesso em: 01 ago. 2024.

VARELLA, Drauzio. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2021. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/transtorno-do-espectro-autista-tea>. Acesso em: 10 ago. 2024.



Faculdade
Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa