

# A INTENÇÃO PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Vivian Missaglia<sup>1</sup>

Sarai Sánchez de León Fernández<sup>2</sup>

## RESUMO

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) manifestam-se antes dos três anos de idade e são caracterizados por alterações qualitativas em três áreas: socialização (relação e interação sociais), comunicação (linguagem verbal e não verbal) e comportamento (padrões de atividades e interesses restritos, estereotipados e repetitivos). Receber um aluno com TGD pode ser bastante desafiador, se o professor não tem informação, preparação prévia, experiência e recursos a sua disposição para promover o processo de ensino e aprendizagem. Este estudo pretende demonstrar a importância e a necessidade de criar um planejamento com adequações necessárias ao desenvolvimento do indivíduo com TGD no trabalho realizado diário. A escola e o professor precisam traçar metas para cada caso e situação. Objetiva-se ressaltar e compreender a relevância de ter intencionalidade educativa para alcançar metas e objetivos específicos na inclusão escolar. A prática com pessoas com TGD exige uma intervenção profissional elaborada. É preciso uma ação planejada transdisciplinar, que será funcionalmente significativa, quando existir uma intenção pedagógica. Na maioria das vezes, os educadores não têm conhecimento prévio, prática de observação, métodos e ou intervenção especializados, nem diálogo e participação da família dos indivíduos com TGD. Quando se aplicam atividades com intencionalidade pedagógica na inclusão escolar, é possível construir um currículo adequado a cada caso, onde os propósitos são individualizados, marcados e expressados pelas necessidades do educando. Cada plano de ensino individualizado bem elaborado pode transformar o desenvolvimento, a qualidade de vida e o futuro de um ser humano ao longo de sua trajetória escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Intenção Pedagógica. Adaptação Curricular. Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências; Especialista em Toxicologia; Mestre em Pediatria; Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva. Professora do Curso de Especialização em Educação Inclusiva da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade de Granada; Educadora Social; Especialista em Educação Especial com ênfase na Inclusão Escolar.

Na atualidade, a sociedade vivencia um momento no qual, devido à globalização, a convivência com a diversidade é uma realidade. Esse fato implica em ser contrário à discriminação e a exclusão de indivíduos ou de grupos que apresentem diferenças significativas da maioria da população.

A Educação Inclusiva é uma questão de direitos humanos, que historicamente tem avançado no intuito de criar uma sociedade inclusiva. “[...] os indivíduos fazem a sociedade, que, por meio da cultura, faz os indivíduos.” (MORIN, 1998: 288).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos é um dos marcos na história da deficiência no início da década de 90, pois a sociedade se comprometeu em alavancar o processo de ensino e aprendizagem, e construir um novo olhar para os indivíduos diferentes, tão marcados por mitos, crenças, estigmas e segregação.

Para afirmar e assegurar o compromisso da “Educação para todos” foi elaborada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que prima pela inclusão educacional (uma escola que atenda a todos), apoiando as aprendizagens, as diferenças e as necessidades individuais.

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s) (UNESCO, 1994: 1).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) estabelece que os Estados Partes, inclusive o Brasil, devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011: 47).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) instaura um novo marco teórico e organizacional na Educação Brasileira, quando estabelece o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à formação do público alvo da Educação Especial constituído pelos alunos com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (MEC, 2008: 15).

A Lei nº 12.796/2013 garante em seu Artigo 4, inciso III: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013: 1).

A Educação Infantil, ofertada para os primeiros anos da infância até os 5 anos, consiste em importante etapa de ensino devendo ser acessada o quanto antes pelas famílias das crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Nessa etapa da Educação Básica, o desenvolvimento infantil é amplamente trabalhado por meio de currículo apropriado para essa fase humana, podendo potencializar aspectos importantes da infância para as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo e demais transtornos que compõem os TGD (SANTOS; SILVA; CUNHA, 2013: 116).

## **2 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

De acordo com o DSM-IV-TR (2002), os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos (Tabela 1) que se manifestam antes dos três anos de idade. E são caracterizados por alterações em três áreas: socialização (relação e interação sociais), comunicação (linguagem verbal e não verbal) e comportamento (padrões de atividades e interesses restritos, estereotipados e repetitivos). Os prejuízos qualitativos representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo.

Tabela 1 – Transtornos Globais do Desenvolvimento

---

Transtorno Autista ou Autismo
Síndrome de Rett
Síndrome de Asperger
Transtorno Desintegrativo da Infância
Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação

---

Fonte: DSM-IV-TR, 2002

Em relação aos TGD, diversos preconceitos e conceitos equivocados, bem como teorias desatualizadas e mitos predominam e são inadvertidamente reforçados e perpetuados ao longo dos anos. Na realidade brasileira, há informações obsoletas e produções científicas incipientes, que impedem a realização de diagnóstico e intervenção nos primeiros anos de vida da criança.

Não há estatísticas oficiais atualizadas e contextualizadas sobre os TGD, o que torna difícil perspectivar quais as medidas políticas e científico pedagógicas para a prevenção e tratamento, que perpetuem desigualdade e injustiça sociais.

Historicamente, não há atenção aos casos de TGD nas escolas, sendo especiais ou centros especializados de atendimento. Sabe-se que a privação de estimulação precoce aos seres humanos produz tipos de vulnerabilidades biopsicossociais.

### **3 A INTENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

O começo de uma nova etapa implica em: surpresa, incerteza, falta de atitude, perturbação, não aceitação inicial (resistência) e preocupação dos profissionais que têm que lidar com novidades. “Algumas pessoas afrontam as mudanças com otimismo e confiança, mas outras podem experimentar insegurança, desde os medos mais frequentes, o fracasso e não saber atuar.” (MÚRGICA, 2010: 35).

Diante dos sentimentos de preocupação, insegurança, desconhecimento e formação dos profissionais frente à inclusão de alunos com TGD, descritos na literatura, é importante criar iniciativas que apoiem o trabalho pedagógico com a intenção de facilitar esse processo e a etapa de adaptação frente ao desafio da inclusão de todos.

Receber um novo aluno, especificamente com TGD, pode ser ainda mais desafiador, se o professor não tem informação, preparação prévia, conhecimentos sobre o diagnóstico, experiência para a formação de vínculo, e recursos a sua disposição para facilitar o trabalho escolar e promover o processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo pretende demonstrar a importância e a necessidade de criar um planejamento diário detalhado, com adequações necessárias ao desenvolvimento individual, no trabalho realizado com TGD. A escola e o professor precisam traçar metas para cada caso e situação. Objetivou-se ressaltar e compreender a relevância de ter intenção pedagógica presente para alcançar metas e objetivos específicos na inclusão escolar.

A intencionalidade educativa atua através do currículo escolar. A pesquisa investigou como os profissionais devem estabelecer propostas e estratégias, pedagógicas e formativas; bem como atividades práticas que garantam o desenvolvimento, favoreçam a participação, a permanência, e dêem sentido à aprendizagem de alunos com TGD na rede de ensino.

Os sinais e sintomas dos TGD são heterogêneos, complexos e multifacetados, e de etiologia desconhecida. Devido à ampla variabilidade, um TGD nem sempre é identificado. Os sintomas variam de leve a grave e em intensidade, também há mudanças periódicas, que são imprevisíveis no prognóstico dos casos.

A falta de reconhecimento e intervenção precoce pode comprometer o desenvolvimento, a qualidade de vida, a participação e inclusão na sociedade. Portanto, os profissionais devem tornar-se pesquisadores e focar na observação do aluno, criando uma relação entre os dois, lenta em avanços ao longo da convivência, mas estável (TREVARTHEN, 1996).

“A tarefa crucial dos pesquisadores e dos educadores profissionais preocupados com o agir pedagógico está, portanto, em investigar constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional” (LIBÂNEO, 2005: 4).

O conhecimento e o respeito às características do indivíduo com TGD (especialmente comportamento, habilidade de comunicação, relacionamento social, funcionamento cognitivo), a construção dos objetivos do plano de ensino individualizado e a aplicação de pressupostos da análise do comportamento são bons suportes para o processo de ensino e aprendizagem.

As pessoas com TGD beneficiam-se de um método que preconize a organização, intervenção contínua, adaptação do ambiente rotina e tarefas estruturadas, que envolvem intervenções específicas baseadas em suas necessidades e que através de sua constituição possibilite: desenvolvimento, aquisição de autonomia, ganho de competências para vida prática e diária, e independência.

Segundo Orrú (2003), quando o indivíduo com autismo é exposto a estímulos sem a devida intervenção do professor, tornar-se-á estressado pela saturação de informações, que podem lhe parecer sem função, uma vez que poderá registrar tais estímulos e interagir com eles. Mesmo com modificações em seu processo cognitivo, a aprendizagem será insuficiente em termos de modelos mais complexos de desenvolvimento cognitivo.

O professor deve criar estratégias pedagógicas diversificadas para atender o comportamento do indivíduo, implementá-las, monitorar e avaliar seus resultados sistematicamente, reajustar sua prática pedagógica, se for preciso; sempre com orientação, integração do conhecimento e suporte transdisciplinar.

O funcionamento adequado e o sucesso de um planejamento pedagógico exigem uma equipe educacional e clínica compromissada em dispor recursos diversos para manter os planos de ensino sempre atualizados, através da revisão periódica, de acordo com a realidade individual do aluno, a fim de proporcionar a aprendizagem significativa.

Há a urgência de suporte aos profissionais com o objetivo de ofertar possibilidades para favorecer o desenvolvimento de uma pessoa com TGD num ambiente adequado com menos restrições e com o máximo de recursos necessários à sua participação ativa e inclusão social, evitando a inadequação das práticas pedagógicas.

Investigadores e associações internacionais apontam, na escola, a ausência de clima pedagógico e de estratégias educacionais individualizadas, além de detectarem atitudes pessimistas, quando não opressivas ou utilistas, em muitos atores do processo ensino-aprendizagem (FONSECA, 2002: 13).

O profissional da Educação, em especial o professor, não pode sentir-se ou trabalhar sozinho. Ele deve fazer parte de uma rede, que identifique, observe, descreva, registre e avalie para discutir com os profissionais da equipe técnica e diretiva, acompanhar a evolução do caso, também através do encaminhamento para profissionais especializados. Mas, ele precisa,

essencialmente, da estrutura institucional sistemática, formal e regularmente disponibilizada na escola e na rede de ensino.

A comunidade escolar tem o dever de buscar recursos necessários para atender a todos os alunos. E as redes e sistemas de ensino precisam apoiar seus profissionais no sentido de possibilitar um trabalho pedagógico de qualidade. As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (MEC, 2001: 78) em seu Artigo 15 citam:

A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Os alunos com TGD necessitam de iniciativas, recursos e intervenções que proporcionem o seu desenvolvimento, de acordo com suas potencialidades, necessidades e dificuldades, principalmente pelo fato das pessoas com TGD apresentarem uma grande variabilidade em suas características tão distintas entre si. Portanto, não apresentam as mesmas respostas às ações, evidenciando a necessidade de um currículo adaptado às suas particularidades ao longo da trajetória escolar.

É preciso que o professor compreenda que as individualidades encontram-se inseridas em um meio social, em permanente interação com seus pares, exercendo e recebendo influências diversas de todas as pessoas, do ambiente a que pertencem, do próximo e do distante, do micro e do macro contexto social (SILVA, 2001: 51).

É preciso uma planificação e gestão das tarefas diárias e dos materiais, que permitem processar informação de forma mais eficaz, que serão funcionalmente efetivas, quando existir uma intenção pedagógica. Este é o ponto de partida para iniciar a ação educativa.

A prática com pessoas com TGD exige uma intervenção profissional elaborada, pois há uma tendência equivocada de que qualquer atividade pode ser produtiva e benéfica. As Adaptações Curriculares são estratégias e critérios de atuação docente, que permitem adequar o ensino às maneiras particulares de aprendizagem (MEC, 1998).

Estas respostas educativas têm o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os educandos, através de adequações necessárias, possibilitando assim a implantação de práticas inclusivas no sistema escolar, de forma a favorecer a todos.

Sabe-se, também, que não há aprendizagem se não houver um ensino eficiente. Para que haja um ensino produtivo e eficiente, entretanto, há que se considerar as características e peculiaridades de cada aluno, que devem direcionar as respostas educacionais que o sistema dará a cada um e a todos os alunos (MEC, 2000: 8).

Quando se aplicam atividades com intenção pedagógica, é possível criar um currículo adequado a cada caso, no qual os propósitos serão individualizados, expressados e ensinados pelo próprio aluno. Para tal, é primordial recursos e adaptações na escola, na sala de aula, e, especialmente, no pensamento e ou nas práticas dos envolvidos nesse processo.

De acordo com o MEC (2008: 32), “o projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo”. Considerando-se os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (MEC, 2008: 32).

Se na rede regular de ensino é importante trabalhar com intencionalidade pedagógica, em Educação Especial não se pode ignorar esta necessidade; já que cada plano de ensino individualizado bem elaborado pode transformar o desenvolvimento, a qualidade de vida e o futuro de um ser humano.

[...] Tanto as técnicas comportamentais e a educação especial têm se mostrado a forma mais eficiente para o tratamento com os indivíduos portadores do espectro autístico. Anos de pesquisas já constataram que autistas são mais capazes de adquirir aprendizados numa proposta de atividade estruturada em vez de uma intervenção terapêutica de caráter mais livre e interpretativo (GAUDERER, 1993: 205).

É fundamental considerar o aluno em termos holísticos, sistêmicos, dialéticos e ecológicos em sua situação escolar, uma vez que a aprendizagem só pode se efetivar num contexto social, considerando as experiências, vivências, valores, competências, seus conhecimentos prévios e significativos, e suas identidades culturais.



Os processos de aprendizagem implicam no controle cuidadoso das condições do meio e a disposição de pautas de ensino-aprendizagem que se baseiam em mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento preservados nas pessoas com autismo, como é o caso da aprendizagem operante. O núcleo de tratamento é sempre a aprendizagem. Em algumas condições e casos, pode ser necessário utilizar sistemas de intervenção sobre o meio interno (por exemplo, fármacos) para facilitar que aquele se produza e fazer mais positiva a experiência das pessoas autistas (MARTOS-PÉREZ, 2005: S77).

O currículo orienta as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades, pode ser interpretado como um guia sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 8) diz que: “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes”.

Sabe-se que cada aluno tem: sua própria história de vida; sua própria história de aprendizagem anterior (conjunto de saberes já construídos e aprendidos); características pessoais em seu modo de aprender. Há os que aprendem melhor por meio da via visual (leitura, filmes, observação, etc.), há os que necessitam maior utilização do concreto, bem como os que já operam bem no nível abstrato... Enfim, cada um é diferente do outro, tanto em termos de suas características físicas, sociais, culturais, como de seu funcionamento mental (MEC, 2000: 8).

Há necessidade dos educadores elaborarem materiais e estratégias para trabalhar em sala de aula. Mas, na maioria das vezes, não há conhecimento prévio sobre TGD, prática de observação, métodos e ou intervenção especializados (principalmente recursos baseados em pesquisas científicas), nem diálogo e participação da família dos indivíduos com TGD.

De acordo com a legislação, nenhum aluno, independente de sua condição, deveria ser privado do seu direito à Educação, como ser matriculado, frequentar a escola, ter acessibilidade e recursos adequados na rede regular de ensino, para atender suas necessidades através da priorização de recursos e meios favoráveis à inclusão. Segundo o Artigo 6º da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com

assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (MEC, 2001: 70).

A Adaptação Curricular sugere uma prática educacional e atitudinal para diversificar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a atender às diferenças e as necessidades individuais dos alunos. Devem-se considerar as características, motivações, interesses e preferências do aluno; que podem ser as diretrizes-chaves para a construção e participação ativa no processo de Educação.

O Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) apresenta as garantias didáticas diferenciadas, como: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, bem como “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados [...]” (p. 24).

A gestão da maioria das escolas não tem respostas ou estratégias administrativas inovadoras e de qualidade para solucionar ou minimizar o problema, que vai da constituição inadequada e antipedagógica com que se organizam turmas de estudantes à sobrecarga de disciplinas; da insuficiência da investigação-ação à paupérrima formação e seleção de professores especializados, etc. (FONSECA, 2002: 13).

Ao preparar as aulas, o professor deve conhecer, focar no estilo de aprendizagem e como o aluno aprende melhor. É necessário partir das capacidades, habilidades e potencialidades (intelectuais, simbólicas ou cognitivas), bem como das dificuldades individuais para se estabelecer objetivos a serem atingidos e elaborar estratégias para isso.

De acordo com Glat e Oliveira (2003): os critérios de adaptação curricular são indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com ênfase na necessidade de previsão e provisão de recursos e apoio adequados. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a inclusão, a acessibilidade e a funcionalidade na escola; considera-se apoio:

Recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades das pessoas, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vivem. Tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário (GLAT; OLIVEIRA, 2003: 30).

As metas do trabalho e a avaliação devem ser estabelecidas tomando o aluno como parâmetro de si próprio em continuidade. Observam-se as demandas individuais para elaborar uma intencionalidade na intervenção do profissional posteriormente.

[...] este aluno poderá alcançar níveis de desenvolvimento, hierarquização e complexidade cognitiva por meio da atuação do educador-mediatizador que intervirá entre os estímulos e o próprio aluno, a partir da intencionalidade da mediação que adequará tais estímulos às suas vicissitudes específicas, sendo esta, a responsável pelas principais transformações nas estruturas cognitivas do ser humano (ORRÚ, 2003: 4).

No processo de inclusão, a intencionalidade educativa deve ter uma dinâmica para permitir a realização diária de tarefas executáveis com a função de diminuir o grau de frustração do aluno, bem como promover relações significativas com os métodos pedagógicos adequados. Dessa forma, favorecendo o prognóstico das pessoas com TGD e proporcionando o surgimento de novas capacidades, evolução, aprendizado, independência e autonomia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O principal objetivo deste estudo foi investigar o emprego e a importância da intenção pedagógica na inclusão de alunos com TGD. A literatura é escassa/ limitada, mas retrata a realidade ao demonstrar que no dia a dia, não há práticas pedagógicas com modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele para o público alvo da Educação Especial pesquisado.

Atualmente, mesmo após a implantação de novas leis e políticas públicas de inclusão no Brasil, os profissionais ainda têm grandes dificuldades na identificação, compreensão, atendimento e tratamento da população com TGD; devido à falta de informação e formação para trabalhar na prática, bem como à Saúde Mental ser excluída das grades curriculares dos cursos de Educação.

Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2005: 3).

Constata-se que os recursos humanos são insuficientes instrumentalizados para o atendimento e tratamento das pessoas com TGD. “A precariedade de estratégias pedagógicas decorrentes de um diagnóstico clássico e tradicional, que substancia a inteligência como fixa e imutável, é um dos obstáculos ao progresso psicopedagógico [...]” (FONSECA, 2002: 15).

Adicionalmente, há relevantes fatores implicados no insucesso escolar, tais como: atitudes pessimistas, vazio motivacional, em especial pela ausência de resposta dos alunos com TGD, não só pelo quadro, mas pela falta de investimento no ser humano.

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

A intenção pedagógica no trabalho pode ser facilitada e aprimorada com a utilização da adaptação curricular, de acordo com as peculiaridades do aluno incluído. Não considerando a natureza biopsicossocial e o contexto sociocultural do indivíduo, sua autonomia, adaptação e aprendizagens correm riscos de não acontecer.

Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2005: 3).

É relevante colocar o aluno como protagonista, trazendo o contexto da sua realidade para a sala de aula, portanto se deve adotar e valorizar o uso de recursos para as adaptações

curriculares de pequeno e de grande porte, pois com a socialização, comunicação e comportamento comprometidos e inadequados, as pessoas com TGD tornam-se mais vulneráveis às disfunções sociais e cognitivas.

A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades (GLAT; OLIVEIRA, 2003: 3).

Há necessidade de mais estudos acerca do tema para melhor compreensão sobre a intenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem na inclusão escolar, tanto dos alunos com TGD quanto de outras condições para garantir mecanismos de acesso efetivo às práticas inclusivas e humanas dentro do contexto familiar, educativo e comunitário.

Trata-se de questões urgentes interrogantes, sobre a realidade que está sendo construída, que demandam transformações macrossociais e também de atitudes individuais. Intencionalmente, as principais publicações e diretrizes do Ministério da Educação foram utilizadas e enfatizadas, em restrição a outros autores, para demonstrar que a prática está muito distante dos referenciais teóricos, das políticas e da legislação do nosso país.

A Educação Inclusiva será capaz de transformar o Sistema Educacional Brasileiro. Através da intencionalidade pedagógica, a intervenção será mais notável e exitosa se comparada ao desenvolvimento de uma aula padronizada ou improvisada, com atividades sem sentido, entendimento ou objetivos para os alunos.

Incentivar a mudança atitudinal dos diferentes atores da Sociedade Civil e do Governo envolvidos nas políticas públicas e na garantia dos direitos humanos, na área da Pessoa com Deficiência é um desafio, principalmente, no que diz respeito ao Direito das diferenças e não as diferenças do Direito!

## **REFERÊNCIAS**

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-IV. Washington (DC): APA; 2002.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, **Lei nº 12.796/2013**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: MEC/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

FONSECA, V. **Libertar as inteligências**: exclusão escolar como processo de exclusão social. São Paulo: Salesiana, 2002.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações curriculares**. Relatório de Consultoria Técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. SEB/MEC, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação.** Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

MARTOS-PÉREZ, J. Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. **Rev. Neurol.** [online], 2005; vol. 40, (Supl 1): S177-S180.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MÚRGICA, E. **Como afrontar el miedo al cambio y a tomar nuevas decisiones.** Zaragoza: Centro Gabinete de Psicología Aplicada, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência,** 2006.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación** [online], 2003; vol. 31: 01-15. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

SANTOS, M. C. D.; SILVA, R. C. J.; CUNHA, P. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral à saúde das pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde.** Brasília: MS/SAS, 2013.

SILVA, M. M. P. **O portador de altas habilidades na visão de professores da educação infantil e do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá - UNESA, Rio de Janeiro, 2001.

TREVARTHEN, C. Communicating and playing with an autistic child. In: TREVARTHEN, C.; AITKIN, K.; PAPOUDI, D.; ROBARTS, J. (Eds.). **Children with autism: diagnosis and interventions to meet their needs.** London: Jessica Kingsley Publishers, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.