

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE

SCHOOL INCLUSION OF STUDENT WITH AUTISTA SPECTRUM DISORDER AND DISORDERS OF OPPOSITION DISORDER

Suelen Tavares Godim

Doutora em Educação. Docente da Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da UFPA
E-mail: suelengondim@gmail.com

Renata da Silva Andrade Sobral

Mestre em Educação. Docente da Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da UFPA
E-mail: renata.sas2016@gmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) associados se evidenciou de fundamental importância no que se refere ao contexto escolar, em especial, pelo insuficiente aparato bibliográfico e documental acerca da temática na realidade brasileira. Em vista disso, se fez necessário proceder esta pesquisa, com intuito de dispor a análise da inclusão de um aluno com essas singularidades no contexto da escola regular.

Verificou-se nos procedimentos de revisão da literatura o escasso material existente acerca do indivíduo com TEA/TOD no contexto escolar, o conteúdo disposto nas principais plataformas de pesquisa¹ estão correlacionados a área da saúde, psiquiatria, neurologia e psicologia. Não foi encontrado qual-

¹ Plataformas consultadas: Portal de Teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Plataforma SUCUPIRA, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFMG; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UNB.

quer produção científica que fizesse referência a abordagem educacional da inserção do aluno com a realidade investigada.

Mediante tal contexto, ratificou-se a necessidade de sistematizar esta pesquisa a fim de compreender o processo de in/exclusão do aluno com TEA/TOD no âmbito escolar. A pesquisa parte preliminarmente das vivências na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, a qual possui um aluno com tais características representativas desde a Educação infantil (2011), atualmente (2019), o aluno encontra-se regularmente matriculado no Ensino Fundamental maior 6^o (sexto) ano, com vias de participação no ambiente escolar supervisionadas por uma equipe multidisciplinar composta de professores do ensino regular, professor do Atendimento Educacional Especializado, Psicóloga escolar, cuidadores² e estagiários.

Para tanto, propôs-se esse estudo, a fim de elucidar e subsidiar os profissionais da educação que diariamente deparam-se no contexto escolar com experiências singulares, e que necessitam adentrar em contextos para além dos conhecimentos pedagógicos, somam-se a este, práticas, formas, concepções de ações necessárias a possibilitar a inclusão escolar para todos os alunos, sejam eles com deficiência, distúrbios, transtornos, ou qualquer outra forma que necessite de complementação ou suplementação escolar, como dispõem os documentos oficiais³, a inclusão é uma categoria imanente que independe da condição do aluno.

Para fins de materialidade da proposta estabeleceu-se como objetivo central para esta pesquisa analisar o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Associado aos seguintes objetivos específicos, explorar no campo das ciências humanas e sociais o entendimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD); Averiguar como se desenvolve o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

² Os cuidadores na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará são profissionais contratados, com o nível médio e Curso de técnico em enfermagem, além de experiências comprovadas em ambientes escolares.

³ Constituição Federal Brasileira (1988) Declaração Mundial de Educação para todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1998); Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) na EAUFPA; e, compreender as formas didáticas e pedagógicas do trabalho com o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD).

Estabeleceu-se para a análise e sistematização da pesquisa categorias analíticas e empíricas que permearam todo o processo de investigação, são elas: a inclusão como direito e a inclusão seletiva.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para proceder a pesquisa acerca da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Oposição Desafiante na EAUFPA, utilizou-se como fundamentação teórico filosófica a Abordagem Qualitativa. Segundo Gil (2002), a escolha análise qualitativa está correlacionada a uma série de fatores, tais como, a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Corroborando com a questão, Rodrigues (2006), enfatiza que a abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa científica,

[...] utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias (p. 90).

A partir dos objetivos delineados mediante a abordagem qualitativa, elencou-se o Estudo de Caso como procedimento que melhor corresponde às particularidades deste estudo. Segundo Lüdke e André (1986, p.17) “[...] o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”, permitindo retratar a realidade singular de forma completa e profunda. Corroborando com a questão, Triviños (1997) afirma que, o estudo de caso é aquele que possui certa complexidade, uma vez que,

[...] está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho investigador. Um enfoque a-histórico, reduzindo as características culturais de um meio específico no qual se insere a unidade em exame, de natureza qualitativa-fenomenológica. [...]. (p. 134).

Ademais, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como elemento fundamental para o estudo. Severino (2007) discute a importância do levantamento bibliográfico e a cautela requerida para resultados consideravelmente positivos durante a elaboração teórica da pesquisa.

A bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data etc. [...] E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema do trabalho. Fala-se de bibliografia especial, porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aqueles que interessem especificamente ao assunto tratado (SEVERINO, 2007, p. 134).

Afim de aprofundar a pesquisa, utilizou-se a pesquisa de campo. Conforme Minayo (2010, p. 61), a pesquisa de campo permite ao pesquisador aproximar-se “[...] da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas, também, estabelecer uma interação com os “atores” que formam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”.

A partir dos dados coletados, contrastou-se a realidade investigada a luz do aparato bibliográfico sistematizado, a fim de que, a partir de tal encadeamento pudessem surgir categorias empíricas e analíticas que desvelassem as condições que perpassam pelo processo de inclusão do aluno com TEA/TOD no ambiente escolar.

Assim, estruturou-se o percurso metodológico da pesquisa, com intuito de que fosse possível atingir os objetivos propostos de forma a levar em consideração todos os aspectos da realidade e social e escolar que envolve a referida investigação. Tais predileções levaram em consideração a singularidade do estudo, o tempo disponível, as condições da pesquisa, e o envolvimento dos pesquisadores com o campo de estudo.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE

Pode-se conceituar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição eminentemente comportamental onde o indivíduo apresenta prejuízos com alterações básicas e déficits persistentes na comunicação social e na

interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. De acordo com Farrel (2008), indivíduos com TEA possuem dificuldades na linguagem verbal e não verbal, na compreensão de comportamentos sociais, em pensar e comportar-se flexivelmente.

No autismo, existem inúmeras comorbidades neurológicas. De acordo com o DSM V (2013), há outras condições do neurodesenvolvimento que podem estar associadas no TEA, condições mentais ou comportamentais, como o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtorno do desenvolvimento da coordenação; transtornos do comportamento disruptivo, do controle de impulsos ou da conduta; transtornos de ansiedade, depressivo ou bipolar; transtorno de tique ou de Tourette; autolesão; alimentares, da eliminação ou do sono, entre outros.

É importante destacar os condicionantes atrelados a um indivíduo autista, tendo em vista que estas associações podem intensificar os sintomas autísticos e em decorrência de tais fatores possam avolumar os prejuízos dos processos sociais. Uma das formas de associação comum é a Deficiência Intelectual (DI), que corrobora para o raso desenvolvimento de situações ou patamares básicos da aprendizagem, tanto no que se refere a perspectiva de escolarização, como nas condições de autonomia e independência.

Em virtude das inúmeras especificidades anteriormente destacadas do quadro autístico, e das condições necessárias para o processo de inclusão no ambiente escolar, verificou-se nos últimos anos um movimento de consolidação de políticas públicas direcionadas a essa parcela populacional no Brasil, dentre os avanços, destaca-se a “Lei Berenice Piana”, promulgada em 2012, Lei de nº. 12.794, que trata da Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, na qual institui, em seu artigo 1º, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012), representando um grande avanço a política brasileira.

Dentre as notoriedades da Lei Berenice Piana quanto aos direitos da pessoa com TEA, em especial os excertos que referendam as condições de escolarização, destaca-se o artigo 3º que firma o direito do acesso a educação e ao ensino profissionalizante, e o parágrafo único do mesmo artigo, o qual

ressalta que, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

O termo “Acompanhante especializado” trouxe em sua promulgação uma série de lacunas de fundo conceitual às instituições de ensino, haja vista que não havia o entendimento preciso de que profissional estava se referindo o conceito. Dentre as ambiguidades conceituais quanto a figura desse acompanhante especializado mesclava-se entre cuidador, monitor, estagiário ou profissional especializado. E, nem deixou claro que esse indivíduo seria alguém de formação superior completa ou incompleta, ou de ensino médio, ou de que área de formação estava se relacionando este profissional de apoio, do âmbito educacional, da saúde, da psicologia etc.

Essa livre interpretação do termo “Acompanhante especializado” devido a não especificidade e a prematuridade desse campo de atuação, fez com que houvesse na realidade brasileira uma multiplicidade de formas de atuação do profissional a quem se distingue o termo “Acompanhante especializado”. Outra nomenclatura também protagonista nesse novo quadro é o Acompanhante Terapêutico (AT)⁴, que estava mais relacionado a área da psicologia e terapia ocupacional.

Hoje, o AT tem sido utilizado cada vez mais como recurso auxiliar no processo educacional de crianças com graves distúrbios de desenvolvimento. Algumas escolas regulares da rede particular e pública têm desenvolvido projetos de inclusão de crianças com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, onde o trabalho do AT entra como um agente facilitador do processo inclusivo[...] No interior da escola, o trabalho do AT consiste em um acompanhamento da criança durante todo o período escolar, dentro e fora da sala de aula, procurando integrá-la ao grupo de crianças, assim como, envolvê-la nas atividades propostas pelo professor (BARROS; BRANDÃO, 2011, p. 03).

Além da pluralidade conceitual disposta nos documentos legislativos, evidencia-se o posicionamento do Ministério da Educação com a regulamen-

⁴ Acompanhamento Terapêutico (AT) é um recurso cuja origem está diretamente relacionada à desinstitucionalização dos pacientes asilados em hospitais psiquiátricos durante a reforma da saúde mental. De acordo com Chauí-Berlinck (2010), a figura que, atualmente, recebe o nome de acompanhante terapêutico, surge no final de 1960 nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, com a finalidade de acompanhar os pacientes de saúde mental na comunidade em que, estes, residiam e, consonante com a função desempenhada, eram conhecidos como auxiliares psiquiátricos (SILVA; CRISTINA, 2018, p. 465-466).

tação da lei por meio da Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, que orienta os sistemas de ensino brasileiro para a implementação dos pressupostos da Lei Berenice Piana, e institucionaliza a figura do profissional de apoio no ambiente encolar,

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Além de utilizar uma nova nomenclatura “Profissional de Apoio” o Ministério da Educação perpetua a dubiedade de que indivíduo estava se referindo a Lei Berenice Piana, permanecendo com a indefinição do profissional destinado ao acompanhamento no ambiente Escolar. Nesse intuito, cada esfera administrativa e instituições de ensino disseminadas pelo Brasil tem utilizado de forma singular o profissional que acompanha os indivíduos com TEA. Estendendo ao debate ainda, a quem se destina a incumbência de contratação e remuneração deste indivíduo quando incluído em instituições privadas de ensino.

Na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará a necessidade de acompanhamento dos alunos com deficiência é verificado pela equipe multiprofissional da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI/EAUFPA), que estabelece junto a Universidade processos seletivos para contratação de discente para atuação na escola de aplicação como monitor de aluno PCD (pessoa com deficiência), por meio de bolsa de apoio à atividade acadêmica da superintendência de assistência estudantil – SAEST. Dentre os requisitos necessários destacam-se conforme edital:

Estar regularmente matriculado no curso de licenciatura em Pedagogia da UFPA; Em primeira graduação; Preferencialmente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, conforme os seguintes critérios: I – Discente cotista, com renda familiar bruta de até 3 (três) salários mínimos vigentes, desde que a renda per capita não ultrapasse 1,5 salário-mínimo e meio; II – Discente não cotista, com renda familiar bruta de até 3 (três) salários mínimos, vigentes, desde que a renda per capita não ultrapasse 1,5 salários-mínimos e meio; Estar cursando a partir do 4º ao 7º semestre; Ter disponibilidade de 20hs semanais no turno matutino ou vespertino; Estar até último semestre com CRC de no mínimo 7.0 Aos candidatos cotistas/não cotistas que comprovem vulnerabilidade socioeconômica será flexi-

bilizado ao CRG 5.0 no ato da concessão da bolsa, sendo analisado a progressão de seu rendimento acadêmico, durante a vigência da bolsa; Não está vinculado em outros auxílios, bolsas e/ou estágios; Ter interesse em desenvolver monitoria com o público PCD (UFPA, 2018).

Esses discentes selecionados para o acompanhamento dos alunos possuem orientação regular, formação bimestral e produção de relatórios diários sob a supervisão de profissionais especializados, dentre mestres e doutores para proceder ao acompanhamento regular em sala de aula dos alunos PCD. Legitimando assim, a singularidade da prática de apoio ao aluno com TEA em ambientes escolares.

Ainda no movimento de consolidação das políticas públicas inclusivas, cita-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146 de 2015, que no artigo 27, assegura a educação como direito da pessoa com deficiência, garantindo o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2015).

Depreende-se mediante a realidade anteriormente disposta, que o cenário brasileiro acompanhando movimento mundial, tem facultado as pessoas com TEA volumosa consideração. Costa (2013), afirma que as conquistas empreendidas na contemporaneidade, fazem parte de um “legado aos brasileiros do nosso país” (p.113), em virtude de que tais feitos foram historicamente alcançados por meio da luta e resgate dos direitos fundamentais à cidadania e dignidade das pessoas com autismo. Frisa ainda que, todo movimento esteve atrelado a determinação de familiares, pais, amigos e profissionais dedicados à causa.

É nosso dever como cidadãos brasileiros lutarmos para que a Lei n.º 12.764 seja implementada em todo o território nacional, e não somente ela, mas tantas outras leis que, implementadas, trariam tremendos benefícios à população, pois sabemos que a lei, sozinha, não muda nada, o que leva mudar será a CONSCIENTIZAÇÃO, que somos responsáveis pela transformação de nossa sociedade, que não só fazemos parte dela, mas que somos construtores e guardiões dessa sociedade e do futuro que queremos para os nossos filhos e para as futuras gerações (COSTA, 2013, p.113).

Embora os avanços sejam notórios quanto aos direitos da pessoa com TEA no contexto brasileiro, verifica-se que há ainda um longo caminho de luta e conscientização social, em torno desta demanda. Estudos indicam a prevalência estimada de TEA entre 1% a 2% de crianças e adolescentes em

todo mundo⁵. Segundo o levantamento americano, atualmente, cerca de 1 em cada 59 crianças encontra-se diagnosticado com TEA, e que tal abrangência não se restringe a grupos socioeconômicos, culturais, educacionais, éticos ou raciais. O que distingue os grupos de autistas são as condições de acesso aos sistemas de saúde e as redes de apoio, que favorecem ao desenvolvimento diferenciado pelo diagnóstico precoce e pelas múltiplas estimulações, tratamentos e terapias.

Diante da complexidade de fatores próprios do diagnóstico, prevalência, causas, sinais encontram-se a duplicidade de diagnósticos associados, ou as denominadas comorbidades. Analisa-se ainda que, o aumento considerável de pessoas diagnosticadas com TEA está relacionado ao maior (re)conhecimento das condições que asseveram o espectro, uma vez que, ocorre amplamente em nível mundial a veiculação de orientações quanto aos conceitos e características que envolvem o autismo. Todavia, as comorbidades associadas ao autismo ainda são um campo do conhecimento pouco aprofundado.

O Transtorno de Oposição Desafiante é um desses diagnósticos associados aos Transtorno do Espectro Autista ainda pouco investigado, principalmente, em relação a literatura educacional. Dentre as nomenclaturas mais utilizadas para designar o transtorno destacam-se: Transtorno Desafiador Opositivo, Transtorno de Oposição e Desafio e Transtorno Opositor Desafiante. De acordo com Grevet *et al.* (2007), o transtorno de oposição e desafio faz parte da nosologia psiquiátrica americana desde o DSM-III (APA, 1980). Esse transtorno era considerado por muitos um precursor subsindrômico na infância de quadros de conduta mais graves na vida adulta. Serra-Pinheiro *et al.* (2004), afirma que,

O transtorno desafiador de oposição (TDO) é um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Os pacientes discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam (p. 273).

De acordo com Gaiato e Teixeira (2018), crianças com Transtorno de Oposição Desafiante se opõem ou quebram as regras deliberadamente em um caráter de oposição formal ao comportamento da figura de autoridade.

⁵ CDC- Center for Disease Control and Prevention (2018).

Nesse intuito, se faz necessário “interpretar e prever o comportamento de outra pessoa a quem se opõe. Exige percepção social aguçada, o que é a base da dificuldade de uma pessoa com característica do espectro autista” (p.38). Há possivelmente muitos subtipos de TOD, o que dificulta ainda mais o levantamento geral e as especificidades, acompanhado ou não de Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com ou sem agressão física, com ou sem expressões verbais agressivas; TOD em meninos ou em meninas. Enfim, um número considerável de graus, tipos e conjugações de transtornos.

De acordo com o DSM V (2014), o Transtorno de Oposição Desafiante pode ser caracterizado como um “padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses” (p.462). O humor raivoso/irritável pode ser assinalado com a frequência perde a calma, é sensível ou facilmente incomodado e com frequência é raivoso e ressentido. Já o comportamento questionador/desafiante caracteriza-se por: questionar figuras de autoridade ou, no caso de crianças e adolescentes, adultos, desafiar acintosamente ou se recusar a obedecer a regras ou pedidos de figuras de autoridade, frequentemente incomoda deliberadamente outras pessoas, e culpar outros por seus erros ou mau comportamento. E, por último, a índole vingativa, tipificada por ser malvado ou vingativo pelo menos duas vezes nos últimos seis meses.

Ainda de acordo com o DSM V, a prevalência do Transtorno de Oposição Desafiante varia de 1 a 11%, com uma prevalência média estimada de 3,3%. Aparentemente, é mais prevalente em indivíduos do sexo masculino do que em indivíduos do sexo feminino (1,4:1) antes da adolescência. Destaca-se que, esta taxa pode variar de acordo com a idade e o gênero da criança, e que o curso e a evolução do transtorno são variáveis.

É importante destacar que, quando o Transtorno de Oposição Desafiante é persistente ao longo do desenvolvimento, os indivíduos com o transtorno vivenciam conflitos frequentes com pais, professores, supervisores, pares e parceiros românticos. Com frequência, tais problemas resultam em “prejuízos significativos no ajustamento emocional, social, acadêmico e profissional do indivíduo” (DSM V, 2014, p.464). Nesse sentido, surge a problemática fundante desta pesquisa de compreender a inclusão do indivíduo com TEA/TOD mediante as dificuldades de ajustamento social em ambientes de escolarização.

Nesse âmbito, surge a primeira categoria analítica que auxilia na compreensão do processo de inclusão do indivíduo com TEA/TOD no ambiente escolar, a INCLUSÃO COMO DIREITO. Indivíduos que apresentam as características supracitadas, possuem condições de inclusão escolar baseada substancialmente em aparatos legislativos, uma vez que, os primeiros sintomas do transtorno de oposição desafiante surgem durante os anos de pré-escola e, raramente, mais tarde, após o início da adolescência.

Com frequência essas crianças e adolescentes apresentam baixa autoestima, fraca tolerância a frustrações, humor deprimido, ataques de raiva e de poucos amigos pois comumente são rejeitados pelos colegas devido aos seus comportamentos impulsivos, opositores e de desafio às regras sociais do grupo (GAIATO; TEIXEIRA, 2018, p. 40).

Verifica-se que, as condições que perpassam a inclusão de um aluno com TEA/TOD no ambiente escolar estão enraizadas em ensejos complexos e multifatoriais. Na verdade, evidencia-se em toda a trajetória histórica da educação especial brasileira que, os condicionantes para o processo de inclusão escolar foram sendo viabilizados pela luta social de movimentos e familiares (JANNUZZI, 1985), e pelo movimento internacional que direcionaram a viabilização de políticas públicas brasileiras voltadas a questão. A própria Constituição Brasileira afirma em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2003).

O artigo 208 reitera que,

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II. progressiva universalização do ensino médio gratuito; III. atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 2003).

Dentre as prescrições normativas importantes relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, aponta-se aos ganhos auferidos com base na lei nº 8.069/90, que dispõe acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em meio as suas contribuições, distinguem-se artigos e incisos referentes à educação especial, ao direito à assistência à saúde e ao trabalho, além

de medidas protetivas e socioeducativas específicas relativas às pessoas com deficiência, primordialmente, nos seguintes excertos:

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado [...] (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p.15);

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p.77); Art. 66. Ao adolescente *portador de deficiência* é assegurado trabalho protegido (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p.89).

Diferentes leis, decretos, resoluções e portarias foram produzidos posteriormente no decorrer dos anos, delineando e especificando algumas prioridades, tais como: direito à participação em estágios, atendimento prioritário, acessibilidade, locais de votação de fácil acesso, assistência à saúde, implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), isenção de imposto na aquisição de automóveis adaptados, direito a ingressar e permanecer em diversos locais com o cão-guia, dentre muitos outros ganhos a partir dessas promulgações.

Todas essas prescrições somadas à lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em especial, o capítulo V, artigos 58, 59 e 60, conduzem ao seguinte direcionamento: quase que exclusivamente toda a história relacionada e documentada em relação às PCD direciona para um processo de inclusão correlacionado diretamente com condicionantes de exclusão dos direitos do indivíduo com deficiência, dispõe acerca do movimento dialético in/exclusão dos direitos, sejam eles direitos educacionais, trabalhistas, econômicos e/ou sociais.

A dialética in/exclusão pode significar diferentes experiências relacionadas a aspectos e fenômenos sociais distintos. Para propor esse exame, esses fenômenos devem, com base na realidade concreta, ser entendidos como processos históricos e sociais que se modificam de acordo com as transformações sociais e são condição permanente do modelo socioeconômico capitalista, que se nutre dessa realidade, a fim de que seus interesses sejam resguardados dentro do processo de acumulação de capital.

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético. [...] Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, devendo ser combatida, como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2013, p. 09).

Discutir o processo de in/exclusão nessa perspectiva é compreender que este se estabelece como condição essencial do modelo capitalista, que exclui em massa e inclui seletivamente. Entretanto, para determinados grupos sociais, no caso das pessoas com deficiência, essas barreiras estruturais e sociais são intensificadas pelas limitações decorrentes da deficiência e da classe social a que pertencem. Ou seja, duplamente excluídos, por sua condição econômica e por sua condição física, sensorial ou intelectual limitante.

Essa condição de Inclusão como direito, baseada na dialética in/exclusão fica mais evidentes após a inserção do âmbito escolar, na qual iniciam-se os enfrentamentos com as barreiras estruturais, atitudinais, formativas, concepcionais e humanas diariamente. Sendo necessária a construção social diferenciada em torno do indivíduo com deficiência.

Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto, o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem, deve levar em consideração as diferenças (SANTOS, 2006, p. 12).

É importante ressaltar que, o aluno com TEA/TOD possui singularidades e diferenças que o distinguem de um aluno apenas com deficiência, uma vez que, o transtorno pode conforme o DSM IV gerar perturbações no comportamento associadas a sofrimento para o indivíduo ou para os outros em seu contexto social imediato (p. ex., família, grupo de pares, colegas de trabalho) ou causar impactos negativos no funcionamento social, educacional, profissional ou outras áreas importantes da vida do indivíduo (DSM-IV, 2014, p.462).

Diferenças essas que atribuem ao indivíduo com TEA/TOD uma inclusão assentada em práticas multidimensionais e multiprofissionais, é, pois, necessário re(pensar) em uma estrutura escolar ao aluno com essa associação. Glat, Fontes e Pletsch (2006) afirmam que a inclusão,

[...] no contexto escolar deve ter como base três elementos centrais: a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado excludente e inserindo o aluno num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir e participar das atividades escolares; c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores (p. 06).

A escola, nessa perspectiva, deve possibilitar o desvelamento do real e contribuir para a construção de um novo cenário em que a educação e a socialização dos sujeitos com deficiência possa se constituir concretamente, e de fato, inserir-se política e economicamente na sociedade, deixando de ser apenas objeto de ações filantrópicas, paternalistas e assistencialistas. Conforme salienta Patto (2008, p. 34),

A escola de fato inclusiva é a [...] que esclarece, a partir da própria experiência dos dominados. Numa sociedade dividida, essa consciência é dividida: nem inteiramente lúcida, nem inteiramente alienada, ela é contraditória, o que deixa espaço para a reflexão que se nutre da própria contradição.

O papel da escola no âmbito educacional, assim como na sociedade atual, tem assumido progressivamente funções cada vez mais complexas, que exigem maior empenho por parte de todos os sujeitos que compõem esse espaço escolar. Todavia, a escola nem sempre consegue dar conta da pluralidade inerente do sujeito aluno, assim como, do sujeito aluno PCD, que desloca esforços de diferentes aspectos, pedagógicos, didáticos, curriculares, de acessibilidade e de diferenciação curricular.

A escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 108).

Nesse sentido, surge a segunda categoria analítica desta pesquisa, a **INCLUSÃO SELETIVA**, conceito aprofundado por Godim (2017), no qual destaca a “preferências entre as deficiências”. Defende a ideia que há escalas de privilégios entre os indivíduos com deficiências, em especial, a escolha pelas deficiências “leves”, que não possuem comprometimento cognitivo, ou que possuam apenas comprometimento da mobilidade reduzida que não interfira na estrutura física, relacional ou no processo geral de aprendizado.

Na escola essa inclusão seletiva se materializa nos processos matrícula, enturmação, diferenciação curricular, e, principalmente, no contexto diário de sala de aula. O aluno com deficiência “leve” possui demandas curriculares adaptativas tênues, embora fundamentais para o processo inclusivo, enquanto, o aluno com deficiência grave, e principalmente, como comorbidades associadas, necessita de um maior aparato que perpassa por demandas múltiplas que desdobram-se de princípios curriculares até práticas de autocuidados.

[...] no contexto social, evidenciam-se as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como “diferente” ou “indesejado”. Do ponto de vista antropológico, ser negro, velho, ser mulher, ser criança, ser *deficiente*, no decorrer dos tempos, e ainda hoje, é uma condição de subalternidade de direitos e de desempenho das funções sociais (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 50).

O indivíduo com TEA/TOD também possui diferentes níveis de comprometimento. De acordo com (DSM-IV, 2014, p.462), o TOD pode caracterizar-se em leve (os sintomas limitam-se a apenas um ambiente p. ex., em casa, na escola, no trabalho, com os colegas). Moderado (Alguns sintomas estão presentes em pelo menos dois ambientes), e grave (Alguns sintomas estão presentes em três ou mais ambientes). Nos casos mais graves, os sintomas do transtorno estão presentes em múltiplos ambientes. Levando-se em conta que a difusão dos sintomas é um indicador da gravidade do transtorno, é extremamente importante avaliar o comportamento do indivíduo em vários ambientes e relacionamentos.

De acordo com Gaiato e Teixeira (2018), o indivíduo com TOD pode apresentar algumas características incômodas ao ambiente escolar, como a perda frequente da paciência, a discussões com adultos, o desafio, recusa e contrariedade a obedecer a regras, assim como, a perturbação ou implicância com pessoas podendo responsabilizá-las pelo próprio comportamento. Tais características destoam das bases estruturais, das diretrizes e composição fundante da escola tradicional brasileira, sendo, pois, inoportuno em muitos momentos o comportamento do aluno com TEA/TOD no convívio escolar.

Na escola investigada, verificou-se que a inclusão do aluno com TEA/TOD perpassa por processos diferenciados no cotidiano escolar. Dentre os comportamentos apresentados pelo aluno ressaltam-se a agressão verbal, agressões físicas aos docentes e alunos (podendo ser da turma ou de outra

criança no espaço escolar comum), comportamentos motores estereotipados, comportamentos verbais incomuns, comportamentos sensoriais específicos e demonstrações de excitações acentuadas mediante a situações do cotidiano escolar (dinâmicas em sala de aula, atividades grupais, atividades externas, e programações diferenciadas na escola).

As habilidades de “comportamento” sem dúvida é o fator apontado pelos professores como aquele que im(possibilita) a inclusão efetiva do aluno com TEA/TOD no ambiente escolar. De acordo com Bueno & Giovinazzo (2010) em pesquisas recentes, apontam que os professores privilegiam o comportamento como um todo, correlacionando os resultados escolares no limite da disposição moral, e que tal disposição é elemento fundante para a escolarização.

A marginalização entre as deficiências ocorre exatamente no agrupamento dos coeficientes de dificuldades para a implementação do processo inclusivo, quanto maior o grau de comprometimento, maior a necessidade de recursos humanos e financeiros para possibilitar os condicionantes inclusivos ao aluno, que nem sempre são ofertados pelo sistema público de ensino.

Dentre os apontamentos sinalizados pelos docentes como fatores impeditivos no trabalho com aluno com TEA/TOD está a agressão verbal/física contínua e inesperada. Embora, o aluno esteja acompanhando no cotidiano de sala de aula de um monitor pedagógico e de um cuidador, as situações de agressão nem sempre conseguem ser previstas, por consequência, decorrem em momentos de desgaste aos alunos (em especial, os colegas de classe e, também, os alunos de outros anos no convívio nas áreas comuns) e aos docentes. Quase sempre as ações finalizam-se com o processo de desorganização total do aluno.

[...] o tratamento dispensado aos alunos tende à homogeneização. Ora, como esse ideal não é alcançado, resta à escola, e a suas professoras, a classificação de acordo com padrões que contribuem para o reforço das desigualdades iniciais e das marcas sociais que os alunos carregam (BUENO; GIONOVAZZO, 2010, p.106).

Tal conjuntura desdobra-se na inclusão seletiva, há uma negação mascarada de muitos docentes, inclusive das instituições especializadas no recebimento/atendimento dos alunos com TEA/TOD. A dispersão concretiza-se nos

momentos de lotação, formação em serviço e no cotidiano de sala de aula, corporificando um cenário de exclusão. Conforme Paugam (1996, p.07, apud BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 161), “a exclusão tornou-se o paradigma a partir do qual a nossa sociedade toma consciência de si própria e de seus disfuncionamentos”.

A exclusão contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Poder-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis (SAWAIA, 2013, p.25).

É importante ressaltar que, o sentido da reflexão dos condicionantes de exclusão não está sendo disposto no intuito de culpabilizar os docentes pelas implicações dicotômicas do processo inclusivo, a intenção é exatamente o oposto, é levar a comunidade acadêmica e científica e reconhecer o indivíduo com TEA/TOD e estabelecer condições efetivas de inclusão e práticas de escolarização que levem em conta as especificidades desse alunado.

O intuito das reflexões acerca do processo de inclusão do aluno com TEA/TOD no ambiente escolar é transcender perspectivas homogeneizantes de aprendizagem, que tendem a normalização/padronização do aluno. Reconhece-se a complexidade de legitimar em torno da inclusão de um aluno com estas especificidades, todavia, as políticas públicas inclusivas não podem tender a gravidade/complexidade dos casos vislumbrados no contexto escolar, ao avesso desse movimento de exclusão contextual, ampara-se em um movimento de inclusão para todos efetivamente, para além de considerar as peculiaridades apresentadas pelo indivíduo, garanta o direito a educação, e concretamente o direito a escolarização.

CONCLUSÕES

Proceder o estudo acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará se fez necessário para verificar como tem sido realizado os parâmetros inclusivos desta realidade singular. Para tal intento realizou-se a revisão da literatura acerca da temática investigada, ratificando a escassez de estudos e a complexidade da questão levantada.

Verificou-se nas análises que estudos sobre o TEA e as comorbidades associadas ainda estão em estruturação inicial, em especial no campo educacional.

Atentou-se ainda, para as especificidades da associação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), que suscitam uma série de condições comportamentais gerando prejuízos integrais a vivência desse indivíduo, sobretudo, nos contextos sociais, familiares e educacionais.

Destacou-se ainda, as conquistas históricas da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em múltiplos aspectos, em especial, a promulgação da Lei Berenice Piana que reporta a pessoa com TEA direitos fundamentais no que tange ao acesso a educação, ao trabalho, ao atendimento, e a todo o aparato de políticas públicas que garantem o direito da pessoa com deficiência.

A partir da pesquisa realizada, surgiram as categorias analíticas e empíricas de investigação, dispondo a realidade escolar investigada em dois aspectos: a inclusão como direito e a inclusão seletiva. A inclusão como direito manifesta-se a partir da condição legislativa que legitima a presença da pessoa com Transtorno do Espectro autista no ambiente escolar, e que retrata uma condição histórica de direitos alcançados mediante ao empenho de familiares, movimentos sociais, movimento de educadores e políticas públicas voltadas ao interesse da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

A inclusão como direito dá as pessoas com deficiência a garantia de querer a escola como espaço pertencente. Todavia, tal predileção não extingue os problemas derivados da constituição da política de educação inclusiva brasileira. A falta de formação inicial e continuada dos professores, o redimensionamento de estruturas físicas das escolas, de atitudes e percepções dos educadores, diferenciações curriculares, a precarização do trabalho docente, além da falta de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva.

Tais limitações decorrem no surgimento da segunda categoria analítica, a inclusão seletiva, haja vista que, sem formação para o trabalho com aluno com TEA/TOD, sem recursos humanos de apoio (cuidadores, estagiários, profissional especializado), ou sem material didático-pedagógico específico, o docente acaba por preferir determinados padrões de alunos com deficiência, especialmente, aqueles que não possuem tantos comprometimentos associados. Essa inclinação a determinados tipos de deficiência fica mais evidente no ambiente

educacional pelos fatores pertinentes à prática educacional como lotação, enturmação, conselhos escolares, conselhos de classe, reuniões de planejamento docente, dentre outros. Momentos nos quais a verbalização de referência seletiva fica mais evidente.

É importante destacar que, a própria complexidade da temática investigada vislumbra o surgimento de conceitos e da necessidade de outros estudos que desponham e elucidam novas formas do trabalho pedagógico com o aluno com TEA/TOD. Destaca-se ainda que o aspecto social afetivo de amedrontamento não se restringe apenas aos docentes, mas sobretudo, aos colegas de classe e aos familiares dos outros alunos que, possuem uma inquietação pela convivência e instabilidade do indivíduo em questão.

Destaca-se ainda o importante trabalho desenvolvido pelos docentes da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, que apesar da prematuridade e ineditismo da prática de inclusão do aluno com TEA/TOD, tem ao longo dos anos estabelecido uma relação de diálogo com a família, professores do ensino regular, professores da Coordenação de Educação Inclusiva, monitores pedagógicos, cuidadores e gestão escolar.

Em suma, falar em inclusão em um sistema que, na sua essência, é excludente torna-se muitas vezes contraditório. Designar a escola como um direito de todos, estabelece-se uma filosofia fundamentada em princípios democráticos e igualitários, nos quais os cidadãos possuem direitos e deveres iguais. Entretanto, no sistema capitalista, isso não existe, uma vez que as relações são desiguais e degradantes, próprias da atual política organizativa socioeconômica. A exclusão, na verdade, dispõe-se como produto das relações capitalistas, está contida na lógica do capital e é parte inerente do seu funcionamento e desenvolvimento. Logo, as políticas de inclusão funcionam como paliativo do sistema capitalista a fim de mediar outras proposições do capital.

Constatou-se que durante todo o processo de pesquisa a dicotomia in/exclusão se mostrou proeminente, seja no surgimento de políticas públicas, seja no processo de inclusão escolar, seja do trabalho docente, seja nas concepções/mentalidades em torno do indivíduo com TEA/TOD. Nesse sentido, entende-se que a inclusão, como política ideológica disposta pelo capital, é a reunião de indivíduos em torno de uma sociedade desigual. É a luta contínua

para ludibriar a estrutura degradante do capital. E, nesse espaço de luta, o papel da escola pública torna-se fundante e essencial.

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Para tal intento, partiu-se da seguinte questão problematizadora: de que forma realizar o processo de inclusão escolar do aluno com TEA/TOD na EAUFPA? Para isso, partiu-se da escolha do percurso metodológico com embasamento na Abordagem Qualitativa (GIL, 2002), desenvolvida por meio do Estudo de Caso (BOGDAN & BIKLEN, 1994), assim como, da pesquisa bibliográfica, que subsidiou a revisão da literatura e a Pesquisa de Campo (MINAYO, 2010), que dispôs a proximidade do objeto de estudo em múltiplos aspectos. Após a realização da pesquisa, verificou-se a partir dos dados coletados o surgimento de 2 categorias analíticas: a inclusão como direito e a inclusão seletiva. Em suma, a inclusão do aluno com múltiplos compromentimentos se dá mediante a um aparato legislativo, sendo disposta de uma forma seletiva, haja vista que há marginalização entre as deficiências. Nesse sentido, considera-se a inclusão do aluno com TEA e TOD um longo processo norteado pela dualidade in/exclusão do aluno com deficiência, primordialmente, pelas inerentes características individuais, temporais e factuais contextuais do ambiente escolar.

Palavras-chave: In/exclusão. TEA. TOD.

Abstract: This article aims to analyze the process of inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (TEA) and Disorders of Opposition Disorder (TOD) in the School of Application of the Federal University of Pará. In what form to carry out the process of school inclusion of the student with TEA / TOD in EAUFPA? In order to do so, we chose the methodological approach based on the Qualitative Approach (GIL, 2002), developed through the Case Study (BOGDAN AND BIKLEN, 1994), as well as the literature review, which subsidized the literature review and the Field Survey (MINAYO, 2010), which arranged for the study object to be close to many aspects. After the research, two analytical categories emerged from the collected data: inclusion as a right and selective inclusion. In short, the inclusion of the student with multiple commitments occurs through a legislative apparatus, being selectively disposed, since there is a marginalization between the deficiencies. In this sense, it is considered the inclusion of the student with TEA and TOD a long process guided by the duality in / exclusion of the student with deficiency, primarily, by the inherent individual, temporal and factual contextual characteristics of the school environment.

Keywords: In / Exclusion. TEA. TOD.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

BARROS, J.; BRANDÃO, D. B. S. R. Acompanhamento terapêutico:(re) pensando a inclusão escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

- BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. *In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais*. Campinas: Papirus, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- BUENO, J. G. S.; GIONOVAZZO, C. A. A Relação entre Práticas Pedagógicas e o Baixo Rendimento. In: BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. (Orgs.). *Excluindo sem Saber*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CNPQ, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Rideel, 2003.
- BRASIL. *Decreto de Lei nº. 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. *Decreto de Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, 2012.
- BRASIL. *Decreto de Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015.
- BRASIL. *Nota Técnica Nº 24*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2013.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>. Acesso em 04 de abril de 2019.
- COSTA, U. *Autismo no Brasil, um Grande Desafio! A história de luta de um pai e a origem da Lei Federal 12.764, Lei Berenice Piana*. Rio de Janeiro: WAK, 2013.
- DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. *Estatuto da Criança e do Adolescente: anotado e interpretado*. 6. ed. Paraná: Ministério Público do Estado do Paraná, 2013.
- FARREL, M. *Estratégias Educacionais em Necessidades Especiais: dificuldades de comunicação e autismo*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. São Paulo: DP&A, 2003.
- GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. *O reizinho Autista: guia para lidar com comportamentos difíceis*. São Paulo: nVersos, 2018.
- GIL, A. C. *Como Elaborar projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação: Inclusão Social, Desafios de uma Educação Cidadã*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-30, nov., 2006.
- GODIM, S. T. *In/Exclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho no Estado do Pará*. 2017. Tese (Doutorado na Área da Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- GREVET, E. H. et al. Transtorno de oposição e desafio e transtorno de conduta: os desfechos no TDAH em adultos. *J. Bras. Psiquiatr.*, Porto Alegre, n. 56, supl 1, p. 34-38, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56s1/a08v56s1.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2019.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A (Orgs.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

RODRIGUES, A. J. *Metodologia Científica: completo e essencial para a vida universitária*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SAWAIA, B. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: a análise psicossocial e ética da desigualdade*. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2013.

SANTOS, J. M. F. Dimensões e Diálogos da Inclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRA-PINHEIRO, M. A. Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 273-276, dez. 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L.; CRISTINA, V. Acompanhamento Terapêutico e Inclusão Educacional: Construindo Pontes para o Encontro entre o Diferente e a Diferença. *Revista Científica da FASF Faculdade Sul Fluminense*, Volta Redonda, v. 3, n. 1, p. 462- 474, jan./jun. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Edital 01 de janeiro de 2008. Edital de Seleção de Bolsista. Belém: UFPA, 2008.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho de 2019