

INCLUSÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

SILVA, Gislene Cristina¹

MORAES, Wesley Soares Guedes de²

Resumo

Este estudo, enquanto trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em do Instituto Federal do Paraná/IFPR, tem como tema a inclusão educacional no município de Curitiba e objetiva discutir os desdobramentos das garantias educacionais a estudante com Transtorno Espectro Autista (TEA), na rede municipal de educação, considerando as condições materiais objetivas de trabalho nas escolas e a relação teoria/prática que envolve os materiais didáticos, Salas Recursos Multifuncionais (SRMs), além da correlação entre o ensino regular e complementação pedagógica ofertada pela escola. Também, enquanto primeiro objetivo específico, busca identificar estratégias e desdobramentos das garantias educacionais aos estudantes com TEA por meio de projetos, programas e ações construídas no coletivo escolar. No segundo objetivo específico visa mapear, a partir dos relatórios oficiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, as principais estratégias didático-pedagógicas e se estas são desenvolvidas interdisciplinarmente no coletivo do trabalho. Como referencial teórico, os estudos de MAZZOTTA (2005); GURGEL (2007); JANNUZZI (2003); PEREIRA (2019); BIALER E VOLTOLINI (2022); KANNER (1943); MORAES (2017) em muito contribuíram para pensar o tema. Metodologicamente o estudo fundamenta-se na análise dos dados oficiais, considerando, a partir da revisão de literatura sobre o tema, o potencial da análise teórico-crítica que se consolida pela reflexão filosófica sobre inclusão, democratização do ensino e formação humana e permitiu a compreensão, enquanto resultados parciais, compreender melhor sobre como acontece a inclusão de estudantes com TEA nas escolas municipais.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Democratização da Educação.

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR – Campus Curitiba. E-mail: silvagislenecristina@gmail.com

² Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Doutorado e Mestrado pela Universidade Federal Fluminense - UFF; Licenciatura em Pedagogia pela UFF; Professor do Instituto Federal do Paraná na licenciatura de Pedagogia e atuou como Professor no Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES/RJ. E-mail: wesley.demoraes@ifpr.edu.br

INTRODUÇÃO

Historicamente as pessoas com deficiência enfrentaram, em sociedade, condições e manifestações de marginalização social, exclusão, preconceito, barbárie, e uma série de dispositivos culturais que justificaram, pelos padrões de cada época, negação de direitos humanos fundamentais.

Assim, ao longo da trajetória da humanidade a pessoa com deficiência foi vista como inapta a conviver em diferentes espaços, territórios, ambientes, lugares, sem adequada representação identitária e coletiva. Sendo assim, a intencionalidade com que foram entendidas como inaptas resultou culturalmente naquilo que se conhece na história como processos de marginalização e o silenciamento coletivo. Aqueles que apresentavam certos tipos de deficiências, seja elas linguísticas, sensoriais, motoras, intelectuais ou qualquer outra forma, foram então submetidos ao descaso.

No caso brasileiro, as primeiras instituições no Brasil são resultados de um movimento europeu que, a partir do século XIX, tendeu a acolher as pessoas cegas e surdas como ato de garantir aquilo que fora posto nas constituições nacionais nos Estados Nações que surgiram à época. Desse modo, Institutos para crianças cegas e surdas na Europa foram reprisadas no caso brasileiro com a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC)³ o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁴ que, em 1854 e 1857 respectivamente, foram as primeiras instituições criadas ainda pelo Imperador Dom Pedro II para o acolhimento desse público. Quanto às demais deficiências, estas foram alocadas a outras instâncias sociais, invisibilizadas e não acolhidas em instituições públicas escolares, o que somente aconteceu a partir da segunda metade do século XX.

Há de se apontar, por meio de um resgate histórico que, no período greco-romano, o modo como as pessoas com deficiência eram vistas indicava, por vezes, uma maldição divina e a inaptidão para a sobrevivência, justificando a morte no nascimento, a retirada desses indivíduos do convívio social para que fossem alojadas em hospitais e casas-asilo, ou outras formas que durante a história foram se modificando para aplacar o que pode ser classificado como barbárie.

³ Instituto Benjamin Constant Disponível em: www.gov.br/ibc/pt-br acesso em 23 de nov. de 2022

⁴ Instituto Nacional de Educação de Surdos Disponível em: www.ines.gov.br acesso em 23 de nov. de 2022

Assim, o que se deu a partir do século XIX pode ser visto como ato paternalista por alguns, entendendo que o Estado agiu assim ou, por vezes, como uma visão humanizatória de seus governantes. O que se sabe é que o acolhimento dos indivíduos tidos como “anormais” foi fundamental desde esse período, pois envolva a garantia do direito à vida, a manifestação de sua personalidade e reconhecimento da existência. Muito desse acolhimento também teve uma visão religiosa por trás.

É nesse trânsito cívico-religioso que, muito do acolhimento que se deu nos institutos, a partir do século XIX, permitiu as primeiras ações de integração das pessoas com deficiência, como no caso do trabalho de Pestalozzi⁵ que, a partir da segunda metade do século XVIII acolheu crianças órfãs de guerra e outras crianças com deficiências pobres para que essas pudessem acessar o conhecimento e, por ele, serem tidas como cidadãos. De acordo com Mazzotta (2005, p.17) “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças nas atitudes dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”.

Foi com a Revolução Industrial que parte daquilo que se entende como escola pública para a formação de massas, mesmo visando o mundo do trabalho, possibilitou um pouco do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. Contudo, houve o ajustamento da escola e desses alunos para que aprendessem algum tipo de ocupação, ou seja, houve o entendimento de que elas poderiam acessar parte do mundo do trabalho para ocupações simples Mazzotta (2005).

Essa dimensão que está presente no século XIX início do XX, ou seja, da integração em sociedade pelo trabalho, teve ideais iluministas que favoreceram, de certo modo, o acolhimento de outras deficiências que não apenas aquelas que já estavam sendo atendidas, ou seja, as pessoas surdas ou cegas. Por exemplo, foi a partir dos trabalhos de Philippe Pinel (Gurgel, 2007) que um ideal de educação para todos, incluindo aqueles com deficiência intelectual, abriu outras frentes de educação e socialização das pessoas com deficiência.

⁵ Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em janeiro de 1746, foi educador, filósofo, autor de várias produções literárias e defensor da educação, faleceu em 7 de fevereiro de 1827. Disponível em: www.pestalozzibp.org.br/institucional/historia-da-Pestalozzi/ acesso em 24 de nov.2022

Logo, o compromisso brasileiro com a inclusão de todos nas escolas públicas, incluindo as pessoas com deficiência por meio de atendimento educacionais especializado, demandou todo um aparato na organização de um trabalho e oferecimento de profissionais especializados para acolhimento desse público, o que fez com que o Brasil se despontasse nos anos 1990 no cenário internacional como um país que não apenas acolhe, mas se esforçou para que houvesse adequadas condições de escolarização da pessoa com deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A partir disso, o Brasil também se destacou por desenvolver uma prática educacional inclusiva que, segundo Jannuzzi (2003), surgiu diferentes cidades-polo brasileiras, tendo a Santa de Misericórdia como base para uma série de ações que envolviam um atendimento integral ao indivíduo com deficiência, ou seja, a relação entre saúde, educação e socialização.

Como exemplo, pode-se falar da criação do Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul no ano de 1926 como parte do movimento de luta contra o preconceito, exclusão e alienação que se dava em relação às pessoas com deficiência. Tanto esse como outros exemplos podem ser destacados com ações que no século XX resultaram na sensibilização da sociedade em relação às pessoas com deficiência, apesar do tempo histórico ainda não permitir, à época, falarmos em inclusão como a conhecemos atualmente.

Pode-se dizer então que, com o movimento de gratuidade do ensino, a partir da Constituição Imperial de 1824, o atendimento a negros, índios e mulheres nas escolas públicas a partir da Lei Áurea⁶ já indicava o que, no século XX, envolveria maior acolhimento das pessoas com deficiência em escolas públicas. Esses são movimentos que se deram progressivamente por meio de lutas das minorias, entidades representativas, famílias e indivíduos que, apesar da condição de deficiência, lutaram pelo direito à inclusão em várias frentes (MAZZOTTA, 2005).

⁶ Declaração de Salamanca disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> - Acesso em 25/de out. de 2022

Assim, de acordo com Mazzotta (2005), aquilo que se conhece a partir da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 (BRASIL,1961), ao assegurar o atendimento educacional a toda a população, contemplando as pessoas com deficiência, é exemplo do movimento que sensivelmente foi se dando na história em paralelo com outras nações democraticamente modernas, resultando na organização de políticas públicas fundamentadas em princípios em que fez do Brasil participante internacionalmente de acordos sobre inclusão educacional. Por exemplo, a partir da Declaração de Salamanca (1994) e Declaração de Jomtien Tailândia (1990).

De acordo com a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Também, é relevante falar sobre o surgimento da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAIE)⁷ que, a partir da década de 1980, garantiu, no caso das pessoas com Síndrome de Down, o direito de ser escolarizada.

Em seguida, foi com a criação da Associação de Amigos do Autista (AMA), fundada em 1983, que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) começaram a ser reconhecidos em sociedade como sujeitos de direitos fundamentais como, por exemplo, da educação. Vale ressaltar o trabalho da Organização das Nações Unidas (ONU) que em 1948⁸, em sua assembléia geral, afirmou pela Declaração dos Direitos Humanos a necessidade de inclusão de todas as pessoas no

⁷ Apae Disponível em: www.apaes.org.br/guarapari/noticias/detalhe/historia-apae acesso em 27 Out. de 2022

⁸ Declaração dos direitos humanos Disponível: <https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/>. Acesso em 28 de Out de 2022

âmbito educacional e social, o que inclui as pessoas com deficiência e faz delas sujeitos de direitos.

Logo, discutir, no caso do município de Curitiba/PR, as dimensões que garantem a inclusão dos Estudantes Transtorno do Espectro do Autista (TEA), é possível quando, nessa relação com as experiências históricas de luta da pessoa com deficiência também pode ser vista em âmbito local, nesse caso, o município de Curitiba que tem, enquanto o dever constitucional, fazer valer toda uma série de direitos e garantias fundamentais da pessoa com TEA. Por isso, esse trabalho de conclusão de curso (TCC), a partir do processo de revisão de literatura, consegue vislumbrar uma série de direitos e garantias fundamentais a esse público objeto deste estudo.

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Considerando as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse público fora durante a história considerado incapaz de desenvolvimento intelectual por serem classificadas como pacientes com distúrbios psíquicos, retardo mental, esquizofrênicos e uma série de outras patologias que supostamente cabiam dentro de suas aparentes condições (PEREIRA, 2019).

De e acordo com Bialer e Voltolini (2022) os estudos do psiquiatra austríaco Kanner (1943) classificavam as realidades da pessoa com Transtornos do Espectro Autista de diferentes maneiras dentro do que cada momento permitiu, por isso, ao descrever, por meio de um artigo nomeado '*Distúrbio autístico do contato afetivo*', Kanner considerou o autístico como aquele que apresentava sinais próximos à esquizofrenia.

Assim, dadas as condições de desenvolvimento intelectual, o estabelecimento da linguagem, as dificuldades na interação e mudanças de humor e uma série de estereotípias circundam as pessoas com Transtorno do Espectro Autista e as alocaram numa condição menor, de supostas ineficácia ou patologicamente incapazes de socializar-se com outras pessoas.

De acordo com Kanner (2012, p.11):

(a) inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas; (b) atraso na aquisição da linguagem; (c) uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento; (d) tendência à repetição da fala do outro (ecolalia); (e) uso reverso de pronomes; (f) brincadeiras repetitivas e estereotipadas; (g) insistência obsessiva na manutenção da “mesmice” (rotinas rígidas e um padrão restrito de interesses peculiares); (h) falta de imaginação; (i) boa memória mecânica; (j) aparência física normal (RUTTER, 1978). Tais características não haviam sido consideradas até então em sua surpreendente singularidade.

Assim, considerando o estudo de Kanner (2014) como aqueles que foram pioneiros, apesar da atual crítica ao autor, há de se perceber um momento histórico de sua pesquisa ao correlacionar a suposta psicopatia autística na infância com traços e comportamentos que dominavam as relações sociais desses indivíduos nos diferentes ambientes públicos.

Mais tarde, as pesquisas foram apontando por meio de diferentes autores a existência de comportamentos que foram classificados como Síndrome de Asperger que, de acordo Pereira (2019), segmentou o Autismo em três momentos ou classes, e, mais tarde, entre os anos 1940 e 1960, classificaram tais comportamentos por meio de traços que envolviam a afetividade, cognição e desenvolvimento intelectual.

Por tanto, nesse resgate histórico, aquilo que fica conhecido como o desenvolvimento de rotinas, os padrões de interação social, comunicação, são centrais como mecanismo de compreensão das atitudes da pessoa autismo que, de acordo com Carvalho e Tavares (2011) justificou na história o atendimento à pessoa autista em escolas especiais e, portanto, não inclusivas. É fundamental, no caso deste estudo, problematizar a inclusão de estudantes com TEA pois historicamente eles foram invisibilizados e estereotipados.

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR

No ano de 2021 iniciei minhas atividades de trabalho como profissional de apoio de uma criança com TEA na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Essa experiência me trouxe o interesse em pesquisar sobre o tema. No caso do

município de Curitiba, aquilo que foi possível durante o processo de revisão de literatura permitiu entender como as escolas municipais realizam seu trabalho com os alunos com TEA. No município as escolas especiais históricas que acolhiam as pessoas com deficiência são a Escola Municipal Isolda Schmid, que em 1968 foi a primeira a escola a ofertar uma classe especial, a Escola Ali Bark (1985), os Centros Municipais de Atendimento (1989) e as APAES que, a partir da década de 1980 vão acolher esse público. O que fica evidente é que o ambiente escolar regular, adequado ao acolhimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista não foi sempre o espaço desses alunos que, durante muitos anos, estiveram condicionados ao atendimento em escolas ou classes especiais.

Portanto, não se quer dizer que as escolas especiais não estão aptas ao atendimento destes ou são menos importantes que as escolas regulares, ou que haja algum descrédito nelas, mas que, considerando as garantias já existente a partir da LDB, Lei 9394/1996, objetivando acolhimento dessas crianças em escolas regulares, não é possível reforçar as escolas especiais como aquelas que resolveriam os desafios da Educação Especial. Trata-se de um esforço coletivo, institucional e político para que elas pudessem ser atendidas em todas as escolas.

Em alguns casos, quando o professor se julga inapto ao atendimento desses alunos, afirmando não ter tido a formação adequada, muitas vezes retrata sua inaptidão a viver experiências inclusivas e, a partir delas, identificar que cada criança é única, apesar das classificações normativas da deficiência. Logo, não há formação que dê conta da inclusão, pois a cada realidade ou aluno atendido as demandas são novas. Não se quer dizer que o conhecimento especializado não seja importante, pelo contrário, é fundamental, mas não pode servir como a condição única para o acolhimento e inclusão dos alunos com TEA.

Como se trata de um Trabalho de Conclusão de Curso, não foi possível afirmar que tal inaptidão a viver experiência, por parte de professores da rede municipal de educação venha acontecendo, porém, o que é evidente é que o caráter inclusivo nas redes regulares de ensino trazem a possibilidade da escola se mobilizar e desenvolver políticas e práticas educacionais de sensível acolhimento em contexto escolar.

A partir disso, uma práxis educacional reflexiva e acolhedora reflete a autonomia docente em perceber o quanto a educação não é responsável por uma

transformação social, mas faz parte dessa transformação a partir do momento em que as realidades educacionais dos estudantes são enfrentadas com adequados comprometimentos e responsabilidade técnica, conhecimento e, acima de tudo, a disposição para inclusão das diferenças como caminho de uma prática pedagógica mais humana.

De acordo com Mantoan (2015, p. 20):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele.

Assim, a partir do pensamento do autor, pode-se afirmar que a dificuldade de acolhimento das pessoas com deficiências tem mais entraves naqueles que não são pessoas com deficiência, ou seja, os problemas que dificultam a inclusão são problemas sociais, culturalmente estabelecidos, que se volta ao pragmatismo pedagógico de professores que acham que uma formação acadêmica universitária ou continuada é suficiente para “dar conta” da inclusão.

É possível afirmar que não haverá nenhum curso de formação inicial ou continuada que será capaz de “dar conta” das demandas inclusivas, o que indica que a perspectiva de inclusão é algo que se estabelece na realidade concreta, um movimento processual, e que a educação precisa ser inclusiva independente da nomenclatura ou do público que ela atende.

Assim, de acordo com Moraes (2017), a formação docente ainda está presa às relações que se voltam ao mundo do trabalho, ao conhecimento prático e uma formação heterônoma, impossibilitando a emancipação do professor que, sem uma intencionalidade educativa inclusiva, pode obstar aos alunos a autonomia do livre pensar, logo, estabelece-se uma educação de mera adaptação social. Assim, no caso da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, os espaços e processos que se voltam ao atendimento desses tem o poder de contribuir com todos no coletivo escolar e social.

Considerando as diretrizes da inclusão e da Educação Especial de Curitiba (Curitiba, 2020), as crianças com Transtorno do Espectro Autista e transtorno funcional tem atendimento no Centro Municipal Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs) que, funcionando em algumas escolas de referência no município faz um trabalho que se volta a esse público com objetivo de escolarização e suplementação/complementação curricular através de programas individualizados de formação.

Com isso, com o foco de atendimento previsto na Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), a rede Municipal de Educação de Curitiba atualmente atende 1680 alunos com TEA nas diferentes escolas, com a oferta de Atendimento Educacional Especializado por meio desses centros de referência iniciados nos Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIs).

Quanto aos critérios de avaliação, os relatórios municipais⁹ indicam que as crianças são avaliadas e atendidas numa escala de pontuação para o autismo denominada de Escala de Classificação de Autismo na Infância – (CARS), com protocolos formais e informais que envolvem a capacidade da Criança de comunicar-se e socializar se por meio de diferentes frentes, dentre elas, o brincar. Assim, a escala de classificação de autismo na infância é um dos mecanismos para o adequado atendimento das crianças e, a partir delas, estruturar um ensino mais próprio.

Quanto aquelas crianças que são classificadas como crianças autistas com dificuldade do desenvolvimento da linguagem, Fonseca e Ciola (2016, p. 16) destacam que:

Os princípios do TEACCH® que balizam o trabalho com Ensino Estruturado não podem ser entendidos como um método que se compra em um pacote fechado e que tem regras numeradas a serem obedecidas, mas sim como uma forma de se entender o autismo para, a partir daí, promover meio para facilitar o entendimento do mundo e construir ordem e organização.

Assim, considerando as rotinas, o sistema de trabalho, tarefas estruturadas materiais visivelmente imediatos, a comunicação alternativa, os estímulos e o desenvolvimento sócio-espacial, as crianças com autismo no município de Curitiba

⁹ O relatório oficial utilizado foi: CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes da Inclusão da Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC – Curitiba, 2020. Acesso em 20 de Nov de 2022

são atendidas de modo muito comprometido e profissional, apesar dessa afirmação ser dos relatórios dos dispositivos oficiais do Município.

Pode ser que, em outra instância de pesquisa, traços que envolvem o preconceito e a reprodução das violências estejam presente nas práticas e no cotidiano desses, mas que, do que está posto nesses relatórios, o que se observa é um preparo institucional do município para acolhimento das diferenças e das individualidades das crianças com autismo.

CONCLUSÕES

Sobre os estudantes com TEA, na atualidade têm havido maior envolvimento com a busca coletiva da inclusão deles, seja em ambiente escolar como social, ampliando o modo com a sociedade os entende e promove oportunidades mais democráticas.

A partir disso, o que se pode dizer é que o tema tem relevância histórica e social para o desenvolvimento de políticas e práticas que se voltam a democratização da escola, o entendimento do respeito às diferenças humanas e individuais de todos os alunos e que, a inclusão, não se volta apenas as pessoas com TEA, mas a todos que no coletivo das práticas são incluídos do mundo do aluno autista. Essa correlação de compartilhar envolve a todos e a todos traz a maturidade intelectual, teórica e prática, necessárias para uma educação mais humana e comprometida com o que é público, os direitos a necessária emancipação intelectual da criança autista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Leis de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União**. 20. dez. 1961.

BRASIL. Decreto-lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União**. 20. dez. 1996.

BRASIL. Decreto **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Disponível 10/de nov.2022

CARVALHO, Magda Fernandes de; TAVARES, Denise Barbosa Silva. **A capacitação profissional como instrumento facilitador no processo de inclusão dos indivíduos autistas na rede pública de ensino e na sociedade. Anais do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 7 a 10 de novembro. 2011.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes da Inclusão da Educação Especial de Curitiba**: diálogos com a BNCC – Curitiba, 2020.

CIOLA, J. B.; FONSECA, M. E. G. **Vejo e aprendo**: fundamentos do Programa Teacch. O Ensino Estruturado para pessoa com Autismo. 2. ed. Ribeirão Preto: Editora Booktoy, 2016.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: Acesso em: 28.de out. 2022.

_____. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007

JANUZZI, G. M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil, 2003.

KANNER L. (2012). **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In P. S. Rocha (Org.), *Autismos* (p. 111-170). São Paulo, SP: Escuta. Texto original publicado em 1943

_____. (1943). **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, n. 2, p.217-250.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1999.

MORAES, W.S.G. **Educação De Alunos Surdos: Desafios à Formação Docente e à Inclusão Na Escola Pública**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.