

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ

SANTANA, Andriele Moraes de ^[1], FERNANDES, Aurélia Emilia de Paula ^[2], MATOS, Érica Fernanda Reis de ^[3], SANT'ANA, Magna Oliveira ^[4]

SANTANA, Andriele Moraes de. Et al. Включение ученика с расстройством аутистического спектра в обычную школу. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. 05-й год, Эд. 11, Vol. 24, стр. 159-173. Ноябрь 2020 года. ISSN: 2448-0959, Ссылка доступа: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/образование-ru/обычную-школу>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ru/73810

Contents

- РЕЗЮМЕ
- ВВЕДЕНИЕ
- КРАТКИЙ ВЗГЛЯД НА ВКЛЮЧЕНИЕ СТУДЕНТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)
- ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЯЮТСЯ В РАССТРОЙСТВЕ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
- ДЕКЛАРАЦИЯ САЛАМАНКИ И ГАРАНТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СЛУЖБА (АЕЕ) В ПРОЦЕССЕ ВКЛЮЧЕНИЯ
- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН
- АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ
- ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ СООБРАЖЕНИЯ
- БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

РЕЗЮМЕ

В этой статье обсуждается процесс включения ученика с расстройством аутистического спектра (РАС) в обычную частную школу. В этом смысле цель состоит в том, чтобы понять проблемы и возможности, связанные с включением в школу учащихся с РАС, на основе следующего вопроса, который начался с проблемы, которая подчеркивает тупики инклюзивного опыта в школьном пространстве: как учащиеся с ограниченными возможностями, особенно с РАС? Таким образом, это свидетельствует о библиографическом подходе, направленном на понимание аутизма и его

характеристик, а также трудностей взаимодействия и социализации в школьной среде. В связи с этим он был проанализирован через некоторые решения и диалоги, проведенные в учреждении, как расширенные возможности для включения выраженной потребности, чтобы помочь преодолеть эту проблему. На протяжении всего исследования некоторые вмешательства проводились во время применения в обычной комнате и в многофункциональной ресурсной комнате во время специализированного ухода, чтобы испытать действия, включенные в оформление по запросу в образовательном учреждении, чтобы обеспечить развитие ребенка с РАС, ценится как ее потенциал.

Ключевые слова: Включение школы, человеческое разнообразие, расстройство спектра, аутизм.

ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивное образование является областью знаний, которая расширила исследования специалистов, которые тоскуют по признанию человеческого разнообразия в школьном пространстве. Таким образом, на протяжении всего исследования указываются некоторые реальные трудности, которые препятствуют полному включению студента, который представляет какую-то особую образовательную потребность. Вместе с тем важно реализовать некоторые достижения, обусловленные борьбой за право инвалидов, а также созданием государственной политики, направленной на социальную защиту и инклюзивность.

В связи с этим в обычной частной школе было разработано исследование, начавшееся с наблюдения за обучением ребенка с диагнозом «Расстройство аутистического спектра» в классе дошкольного образования, в частности, в дошкольном учреждении. Для этого наблюдались ситуации адаптации ребенка в школьном пространстве, а также сопротивление, проявляемое его поведением в типично новой среде, что также подчеркивало важность специализированной образовательной помощи (АЕЕ) в этой школе.

С учетом этой темы важно учитывать, что включение студентов с РАС сталкивается с

условием, которое по-прежнему хорошо понимается активными специалистами, и что осуществление инклюзивных стратегий является предполагаемым препятствием в результате недостаточности медицинской помощи, направленной на представленную потребность.

Таким образом, понимание характеристик РАС, наряду с возможностями включения, является частью развития возможностей подготовки приветствуя окружающей среды, способной оценить различия. Таким образом, рассматривая проблемы и расстояние, существующее в этом всеобъемлющем идеале, оно должно мотивировать необходимость перемен как мощного принципа инноваций практики, который позволяет принимать всех.

КРАТКИЙ ВЗГЛЯД НА ВКЛЮЧЕНИЕ СТУДЕНТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Греческое происхождение названия аутизма (авто или самоуправления) была включена для определения человеческого поведения сосредоточены на себе, который сам вернуться к теме сам. В этом контексте психиатрия использовала этот термин для доказательства отношения, которые демонстрируются во время дружелюбия человека, который представляет эту характеристику и привел к развитию научных исследований.

Первые исследования аутизма были представлены доктором Leo Kanner в 1940-х годах. В своих исследованиях, он показал некоторые нетипичные поведения (поведенческие отношения, которые обычно не проявляются людьми во время их биологического развития) в ребенка проявляется отсутствие родительской любви, трудности в установлении отношений между людьми, ситуация изоляции, уйти от реальности и навязчивые отношения. Позже, примерно в 1944 году, Hans Asperger, другой ученый, принял во внимание некоторые подходы к аутизму, которые повлияли на появление новых исследований через характеристики, представленные людьми, считаются аутизмом.

По словам Mello (2007), аутизм в настоящее время понимается как *developmental disorder* при

проявлении изменений с раннего возраста, как правило, в возрасте до трех лет. Эти изменения оказывают влияние на некоторые поведенческие аспекты личности, такие как: в области коммуникации, социального взаимодействия и обучения. Важно подчеркнуть, что в последнем издании Международной классификации болезней (МКБ) в 2014 году, принятом бразильским законодательством в качестве стандарта, подтвержденного Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), рассматривается аутизм вместе с синдромом Аспергера от одного диагноза под названием Расстройство аутистического спектра (РАС).

Расстройство аутистического спектра входит в группу нейроразвития расстройств, которые проявляются до того, как ребенок посещает школьное пространство. В этом контексте некоторые типичные характеристики компрометации личного, аффективного, школьного и социального функционирования, которые варьируются в ущерб ограничениям, которые представлены в связи с развитием навыков, которые могут привести к социальным или интеллектуальным потерям.

Повышенный диагноз РАС привело многих исследователей и ученых, чтобы мобилизовать, чтобы найти причину и даже вылечить расстройство. Однако из-за того, что они не получили убедительных ответов на высказанные озабоченности, были разработаны некоторые стратегии содействия общению и социализации, особенно в школах, которые позволили увеличить частоту людей с РАС в этих пространствах с появлением законов и государственной политики, направленной на включение граждан-инвалидов в общие пространства социальной жизни в результате борьбы за права инвалидов.

Закон N° 12764/2012 – Закон Berenice Piana устанавливает Национальную политику защиты прав людей с расстройством аутистического спектра, которые предусматривают доступ и перманентность в инклюзивном школьном пространстве на различных уровнях преподавания и ухода за специалистами, способными развивать работу с инклюзивной точки зрения. В связи с этим заявлением, это право аутичного студента посещать и оставаться в школе с учетом ухода за профессионалами, квалифицированными для этого спроса.

В настоящее время понимание человека с РАС обществом все еще далеко от принципа

включения из-за отсутствия знаний (ORRÚ, 2012). Проявление этого непонимания провоцирует концепции, которые дистанцируются от реальных характеристик и потребностей человека с РАС, особенно в том, что касается их принятия в различных средах, например, в школе.

Вышеупомянутый автор заявляет, что

[...] когда людей спрашивают об аутизме, они часто говорят, что это дети, которые борются против стены, имеют странные движения, качаются их тела, и даже говорят, что они опасны и должны быть заперты в учреждении для умственно отсталых. Эти заявления свидетельствуют о дезинформации об этом синдроме (ORRÚ, 2012, стр. 37).

Предвзятые представления об аутизме способствуют социальной изоляции. Таким образом, эта интенсивная часть общества вызывает ограничение отношений взаимодействия, которые могут быть социально установлены. Для Cruz (2014), биологические потребности не должны аннулировать социальный опыт и культуру человека в его различных аспектах. Для этого необходимо стимулировать человека с аутизмом, с большим акцентом, развивать способность к социализации, а не быть изолированным. С этой точки зрения, это уместно для школ, которые разрабатывают взаимодействия деятельности, с тем чтобы значительный прогресс в этой необходимости.

Таким образом, понятно, что различия, особенно проявляется человеком с расстройством аутистического спектра, не определяет его от инвалидности, и не должны их ограничения делают развитие невозможным. Характеристики являются частью схемы, не стандартизированной обществом, которая включает в себя человеческое разнообразие, которое провоцирует принятие различий в различных пространствах в качестве гуманизирующего отношения в пользу уважения и оценки возможностей.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЯЮТСЯ В РАССТРОЙСТВЕ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Включение студентов с РАС в школу улучшает понимание их характеристик, которые проявляются в поведении в соответствии с диагнозом. Таким образом, некоторые частые отношения относительно сложности общения и социального взаимодействия свидетельствуют, модели, которые значительно повторяются, иногда через движения с телом и его ограничения.

По словам Orrú (2012), характеристики, связанные с отсутствием общения и отсутствие словесного языка или позднего развития детей с расстройством аутистического спектра в школе, свидетельствует об одной из самых ярких особенностей, отмеченных в учебных заведениях.

[...] люди с аутизмом, как правило, испытывают трудности с выражением себя адекватно, представляя некоторые инвалидности с точки зрения общения, будучи наиболее распространенным в отсутствие спонтанности в речи; говорит о мало коммуникативных с тенденцией к монологам; использование личного местоимения от третьего лица; грамматически неправильные фразы; странные выражения, неологизмы; трудности в понимании абстрактной информации и значений, в дополнение к *escolalia* (BENINI и CASTANHA, 2016).

С учетом этих характеристик, представленных, важно понимать, что, несмотря на восприятие общего поведения, аутичных людей представить различные отношения по отношению к различным способам реагировать/действовать от внешних раздражителей. В этом контексте уровень обесценения расстройства не обязательно определяет, какие характеристики проявляются, потому что на одном и том же этапе каждый человек представляет свою сингулярность в своих различных аспектах.

Трудность абстракции, которая относится к планированию и организации элементов абстрактного характера, является еще одной характеристикой, наблюдаться в РАС наряду с привязанностью к объектам или интересам, которые в определенных ситуациях считаются необычными или странными. Подтверждая, Руководство для школ (2011) сообщает, что некоторые люди с РАС имеют некоторые навыки, такие как:

зрительная ловкость, легкость запоминания механических последовательностей или фактов, отличная долгосрочная память, сильный музыкальный интерес, художественные и математические навыки, честность / искренность и среди других.

Таким образом, упомянутые навыки могут служить стимулом для развития педагогических действий, которые охватывают области, представляющие интерес для детей с РАС, с тем чтобы выстукить строительство обучения путем потенции навыков, которые они проявляют. С этой целью важно, чтобы школьные учреждения разработать дидактично-педагогические стратегии, которые касаются этого разнообразия для удовлетворения потребностей студентов, которые являются частью этой системы из доказательств официальных заявлений, которые поощряют принятие инклюзивной практики школ и образовательных сетей.

ДЕКЛАРАЦИЯ САЛАМАНКИ И ГАРАНТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Саламанкаская декларация рассматривается как юридический документ всемирного события, которое произошло в Саламанке, Испания, в 1994 году. Она предложила в качестве фактических данных изменить сценарий в области образования на основе потребностей, которые страны представляют для обеспечения качественного образования для всех на равноправном уровне. Это мероприятие включало около 88 стран, включая Бразилию, когда оно представляло трудности с включением людей с ограниченными возможностями в школу. Это заявление подчеркивает необходимость включения людей, которые проявляют особые образовательные потребности от педагогики сосредоточены на этой теме.

Для этого он указывает на то, что

Каждый ребенок имеет фундаментальное право на образование, и должна быть предоставлена возможность достичь и поддерживать соответствующий уровень обучения, каждый ребенок имеет уникальные характеристики, интересы, навыки и потребности в обучении, образовательные системы должны разрабатываться, а образовательные программы должны осуществляться в Чтобы учесть огромное разнообразие

таких характеристик и потребностей, люди с особыми образовательными потребностями должны иметь доступ к обычной школе, которая должна учитывать их в рамках педагогики, ориентированной на ребенка, способной удовлетворить такие потребности, всегда и школ с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационным отношением путем создания доброжелательных сообществ, построения инклюзивного общества и достижения образования для всех; кроме того, такие школы обеспечивают эффективное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном итоге, стоимость эффективности всей системы образования (UNESCO, 1994, стр. 01).

В документе определены некоторые принципы на национальном уровне, необходимые для нового мышления в области специального образования, которые должны быть коллективно проработаны для внедрения инклюзивной практики в системе образования. Таким образом, в соответствии с трудностями, с которыми сталкивается Бразилия в деле поощрения доступа и представительства студентов с особыми образовательными потребностями, включение в сферу содействия доступному процессу обучения и обучения с учетом особенностей студентов, стало центром многих дискуссий и медленных изменений в образовательном сценарии путем обеспечения приверженности образованию для всех.

Таким образом, он устанавливает ответственность, которая должна быть взята на себя на правительственном уровне в отношении политики и финансирования образования на основе приоритета сделать его инклюзивным, эффективным зачислением детей всех детей в обычную школу, подготовкой учителей, участием общины из предложений учреждений по формированию партнерских отношений и среди других механизмов, которые являются частью действий правительства

Саламанкаская декларация представляет собой важность включения в систему образования всех тех, кто по каким-либо причинам, будь то в социальном и экономическом порядке, не поддерживает доступ к школе в ущерб правам человека, которые укрепляют образование как право всех. С этой целью учебные заведения должны принимать студентов независимо от их культурных, исторических и

социально-экономических различий. В этом включении смещения, когда речь идет о различиях, человек со специальной образовательной потребностью также остается в центре дискуссии и настраивается как вызов для системы образования, потому что он подчеркивает именно адаптации, что школы должны сделать возможным обучение.

Согласно документу, “специальное образование включает в себя более чем проверенные принципы сильной педагогики, от которых могут извлечь пользу все дети” (UNESCO, 1994, р. 04). Педагогика, ориентированная на детей, свидетельствует о наборе стратегий, которые начинаются с модификаций механизмов, необходимых для обучения посредничеству, способных обеспечить качество в процессе обучения путем преодоления барьеров, препятствующих таким действиям.

Таким образом, из этого понимания, которое охватывает типы особые образовательные потребности и их связь с предложениями, содержащимися в Саламанке декларации, это *perceitabile* ответственность систем образования, в данном случае бразильский, содействовать качественному образованию на национальном уровне путем обеспечения возможностей в соответствии с характеристиками, представленными субъектов, которые демаркируют свои возможности и ограничения в контексте обучения. Таким образом, педагогика сосредоточена на ребенке, как идеальный подъял, охватывает специфики, которые должны быть включены в удовлетворение всех студентов, которые делают регулярные классы, и что способствует развитию навыков для социального взаимодействия.

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СЛУЖБА (АЕЕ) В ПРОЦЕССЕ ВКЛЮЧЕНИЯ

Специализированная образовательная помощь является важным действием Национальной политики в области специального образования, которая основывается на поощрении образовательных возможностей для формирования автономных субъектов перед формирующимся обществом в его различных аспектах. Поэтому это также является сложной задачей, поскольку отсутствие надлежащей подготовки, а также отсутствие приверженности со стороны некоторых специалистов, ввixa которых входит в систему образования, затрудняет обеспечение надлежащего ухода за теми, кто нуждается в специальном образовании.

ЕКА также стремится стимулировать «[...] участие семьи и общины; архитектурная доступность в транспорте, мебельных коммуникациях и информации [...]» (BRASIL, 2008). Она была направлена не на замену образования, а на то, чтобы дополнить или дополнить образование студента. Национальная политика в области инклюзивного образования, документ, разработанный рабочей группой по национальной политике специального образования, хорошо приводит это заявление, когда в нем говорится, что деятельность, разработанная в АЕЕ (Специализированная образовательная помощь), которая может быть понята как многофункциональный ресурсный зал, отличается от тех, которые выполняются в общих классах, не будучи заменяющими школьное образование (BRASIL, 2008).

Присутствие семьи в процессе школьного обучения, особенно в качестве поддержки в реализации инклюзивного обучения, является основной предпосылкой, основанной на его влиянии, поскольку оно играет очень важную роль в жизни субъекта, который рождается с особой образовательной потребностью, поскольку его принятие в обществе во многом зависит от уважения семьи при восприятии индивидуальных возможностей и того, как они могут быть разработаны на основе социального взаимодействия. Для глухих предметом, например, его главной задачей будет общение, и так как с самого рождения его первый контакт взаимодействия и социализации с членами его семьи, это его родители, которые обеспечат включение в первую очередь, а не только школы и других средах общественного доступа.

Учитель, который должен иметь конкретную и непрерывную подготовку, также играет основополагающую роль. Его задача велика, но его подготовка не достаточно, потому что дело с детьми-инвалидами требует теоретически-практических упражнений. Посреднику требуется чуткость, уважение и сочувствие, чтобы понять, что каждый ребенок уникален и учится в соответствии со своими различиями.

Однако неправильно игнорировать подготовку преподавателей для работы в АЕЕ (Специализированная образовательная помощь), и это одно из предложений национальной политики. Его обучение служит так, что он может служить всем детям в частном и индивидуализированном пути, уважая их когнитивные способности. Это возможно с изменениями в педагогической практике, потому что, в отличие от конструктивистской практики преподавания, традиционная приводит учителя

игнорировать особенности и различия студентов, обучая все одинаково.

Новые изменения предлагаются в документах, определенных Секретариатом специального образования, в которых предлагаются материалы и ресурсы, такие, как игровые игры и материалы, которые могут быть сделаны самими преподавателями АЕЕ; в дополнение к адаптированной мебели, такой как регулировки и вырезы стульев для столов и другие приспособления (BRASIL, 2006). Речь говорит о предложениях, направленных на продолжение дистанционной подготовки преподавателей по специализированному образовательному уходу и по каждому виду инвалидности. Среди этих документов, особенно физических недостатков, можно найти важные сведения о вспомогательных технологий, определенных Bersch (in Schirmer et al, 2007, стр. 31) как

(...) выражение, используемое для выявления всего арсенала ресурсов и услуг, способствующих обеспечению или расширению функциональных навыков инвалидов и, следовательно, содействию независимой жизни и инклюзивности. (...) это означает “функциональное решение проблем.

Вспомогательные технологии имеют свое значение, поскольку она позволяет автономии и независимости студентов, которые часто посещают в регулярном образовании в ограниченном объеме, избегая контакта со своими “нормальными так называемыми” коллегами. Вряд ли это ограничение в уходе понимается как, опять же, процесс “исключения из школы” и, опять же, “интеграция”, термины довольно путают сегодня, как включение.

Точно так же, как инклюзивность не следует путать с интеграцией, то же самое не должно происходить с вспомогательными технологиями и ресурсами, используемыми в процессе обучения. Важно понимать, что вспомогательные технологии являются инструментом, часто построенным учителем, будь то из обычного класса или специализированной образовательной помощи, для облегчения обучения в качестве помощи в поощрении возможностей от контакта с объектом знаний. Ресурсы являются частью всего, что используется в процессе обучения, и это не имеет никакого значения в том, что касается образовательных потребностей проявляется, таких, как использование книг. Однако изменение этого ресурса для удовлетворения

многообразия будет способствовать существованию вспомогательных технологий, которые могут быть низкими или высокими.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН

Процесс наблюдения за некоторыми классами был проведен в обычной и многофункциональной комнате через педагогическое наблюдение студента Y, с диагнозом расстройство аутистического спектра, в школе X. Наблюдения способствовали разработке качественного исследования подхода, основанного на информации, которая фокусируется на социальных аспектах (FONSECA, 2002), и о чем свидетельствуют наблюдения, проведенные вместе с некоторыми мероприятиями во время выполнения классных мероприятий

Характер исследования классифицируется как прикладной, поскольку он позволяет генерировать знания для практического применения, направленные на решение конкретных проблем, в том же с участием местных истин и интересов (GERHARDT, 2009). В этом контексте обзор литературы используется в качестве систематического руководства действиями для практического вмешательства. С точки зрения своих целей он классифицируется как поясненный к поиску объяснений ситуаций на основе результатов, предлагаемых в результате наблюдений, сделанных в школе, особенно в классе.

Технические инструменты, применяемые относятся к примеру, потому что он направлен на знать определенную ситуацию, стремясь узнать, как процесс включения студента Y происходит в школе X, а также соответствующие инструменты и действия, разработанные учреждением внести свой вклад в обучение студента, который представляет расстройство аутистического спектра.

В ходе наблюдения основное внимание было сосредоточено на анализе аспектов, имеющих отношение к функционированию школы, и мер, разработанных для осуществления инклюзивного обучения. С этой целью стоит выделить интерактивные практики в качестве участия в процессе обучения студента Y через мониторинг в обычной и многофункциональной комнате. Замечания также включали диалог с

преподавателями регулярного и многофункционального зала вместе с координатором инклюзивного образования школы X.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Гарантия образования с всеобъемлющей точки зрения в настоящее время является препятствием. Несмотря на многочисленные теоретически-практические дискуссии, которые ведут специализированное образование, некоторые аспекты, имеющие отношение к структуре функционирования школ, а также подготовке учителей, должны быть расширены за счет потребностей, которые являются частью этого нового образовательного сценария. Поэтому необходимо подумать о поощрении образования, которое подчеркивает возможности перед лицом различий, которые необходимо уважать, и способствует осуществлению учебного процесса.

С этой точки зрения, процесс наблюдения был проведен в частной школе X, с целью восприятия важности инклюзивного обучения студента, который представляет расстройство аутистического спектра, наряду с мерами, включенными для содействия обучению. Таким образом, наблюдение было выполнено составило рабочую нагрузку, соответствующую 20 часам и позволило педагогическое наблюдение студента Y в обычной и многофункциональной комнате.

Важно учитывать профиль функционирования школы с точки зрения ее структуры: адекватность помещений в соответствии с потребностью ученика, а также гарантию доступа к различным помещениям и использование многофункционального помещения в педагогических целях. Таким образом, специально для учащихся Y, школьные помещения позволяют разведки и использования окружающей среды безопасно и представления материалов, доступных в зависимости от необходимости. Таким образом, он обеспечивает элементы, предложенные ABNT 9050 (2015), подчеркивая последующие меры по обеспечению доступности инклюзивной работы, что позволяет мобилизации и коммуникации студентов с особыми образовательными потребностями в физическом пространстве.

Использование многофункционального ресурсного зала в педагогических целях было

сосредоточено на специализированной образовательной помощи (АЕЕ), которая происходила дважды в течение каждой недели, в частности, в противоположную смену и в то время, которое соответствовало обычной комнате, которая соответствовала одному часу продолжительности в каждый момент. Стоит отметить, что в противоположную смену службу выполнял координатор инклюзивного образования, а в следующий момент ее выполнил учитель в многофункциональном помещении. Важно подчеркнуть, что это включает в себя несколько педагогических инструментов поддержки для окутывания обучения студента Y, подчеркнув игры, рутинная панель, использование видео, мобильный алфавит и среди других.

Согласно сделанным замечаниям, студент представляет Y представляет типичные поведения РАС, такие как: трудность взаимодействия и социализации, уйти от реальности время от времени, чувствительность к шуму, отсутствие словесного языка (произносится только несколько слов, которые не являются правильными до словесной модели языка), агрессивные отношения, когда сталкиваются и неприятия правил, введенных коллективно.

Passerino (2012) обсуждает сложность взаимодействия аутичного человека, а также неспособность символизировать во время социальных отношений, который отличается от других людей. В результате такого поведения, они часто, как правило, изолированы, потому что они далеки от этого типа социально установленных отношений. Тем не менее, школа как социальное пространство, должна приблизить студента, чтобы преодолеть эту трудность, способствуя поведенческому контролю в некоторых ситуациях на протяжении всего его развития.

Таким образом, Специализированная образовательная помощь (РАС) является одной из мер, гарантирующих подготовку учащихся с особые образовательные потребности в обычной школе от внеклассного сопровождения, с тем чтобы развивать мероприятия от дополнительного к регулярному классу во время развития потенциала через потребности, которые они представляют. Указ N° 6253 от 2007 года устанавливает специализированную образовательную помощь в дополнительной перспективе для детей с особыми образовательными потребностями, а также двойной перевод средств тем, кто обучается в этих двух школах. Впоследствии в Указе 6571 говорится, что АЕЕ может быть предложена государственными системами образования или общинными,

благотворительными или конфессиональными учреждениями с государственными органами. В настоящее время установлено, что государственная власть становится “крупнейшей” ответственной за предоставление этой услуги в многофункциональных ресурсных помещениях в государственных школах.

Mantoan (2006 год) представляет некоторые стратегии, разработанные на муниципальном уровне, ссылаясь на то, что “некоторые муниципалитеты создали формы специализированного образования, другие расширили или сохранили свои специальные учебные услуги и вспомогательные услуги, некоторые из них зачисляют этих учащихся только в образовательные сети [...]” (стр. 51). Это восприятие обозначает реальность положения части бразильских муниципалитетов сегодня и свидетельствует об отсутствии приверженности в общественной сфере содействовать созданию качественной системы образования для всех.

Благодаря наблюдениям было примечательно, что в некоторых ситуациях, мотивированных определенными видами деятельности в классе, учителя присваивали различные инструменты, с тем чтобы обеспечить участие студента с РАС. В этом контексте использование адаптированных инструментов является реальностью, которая также пронизывает обычную комнату в конкретных ситуациях, с тем чтобы облегчить вовлечение и изучение личности. Эта мера определяется использованием аспектов, поддерживаемых специальным образованием, путем обеспечения впоследствии значительных успехов в деле инклюзивности.

Поэтому, ощущая потребности, имеющие отношение к процессу включения в обычную школу сегодня, можно выделить проблемы и возможности разработки стратегий, которые сосредоточены на посредничестве обучения студентов с РАС, учитывая их характеристики и потенциальные навыки, которые развиваются на протяжении всего этого процесса. С этой целью важно, чтобы школа пользуется инструментами, способными содействовать такому развитию на основе необходимости, выраженной ребенком, от его адаптации в школьной среде до строительства учебных процессов.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ СООБРАЖЕНИЯ

Процесс включения в школу студентов с расстройством аутистического спектра в обычной школе испытывает некоторые проблемы и возможности в отношении развития обучения в этой среде. Таким образом, понимание особенностей, которые представлены через конкретные характеристики демонстрирует чувствительность, что учебные заведения должны развиваться, чтобы расширить признание студента через их разнообразие и потребности, которые сосредоточены на социализации и взаимодействия в то время как содействие преодолению таких трудностей.

В этом контексте, можно понять, в соответствии с исследованием, проведенным расстояние, которое сохраняется между реальностью представлены и инклюзивного идеала, поскольку Есть некоторые препятствия, которые должны быть преодолены для применимости полного включения в школьной среде, особенно в том, что касается привлечения студента с РАС. Тем не менее, важно учитывать, что барьеры уже преодолены для того, чтобы их опыт в школьном пространстве, что указывает на рост частоты других студентов-аутистов в школе сегодня.

Поэтому крайне важно разработать практику, которая предусматривает развитие детей с аутизмом в школе в ущерб их потребностям и преодоление трудностей, которые проявляются из-за расстройства. Таким образом, развитие образования с принципами, основанными на включении и, следовательно, на доблести человеческого разнообразия, подчеркивает основу для разрыва с предвзятым отношением, которые по-прежнему сохраняются в принятии аутичного студента в этом пространстве.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, ABNT, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. Sala de recursos multifuncionais: Espaços pra atendimento Educacional especializado. Brasília, 2006.

CRUZ, Talita. Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2006.

MANUAL PARA AS ESCOLAS. Autismo & Realidade. 2011. Disponível no site: . Acesso em 07 de julho de 2016.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: acesso em 15 de julho de 2016. ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PASSERINO, Liliana Maria. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador/BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012, p. 217-240.

SCHIRMER, C. R. et al. Atendimento Educacional Especializado: deficiência física. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. SOUSA, R. de C. S. et al. Perspectiva sobre educação inclusiva. Aracaju: Criação. 2017.

UNESCO, Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1999.

^[1] Аспирант в психопедагогии, инклюзивном образовании и АЕЕ, Педагог.

^[2] Магистр литературы, аспирант по английскому языку, окончил по буквам.

^[3] Магистр в области образования, аспирант с MBA в преподавании LIBRAS и

специального образования, Педагог.

^[4] Окончил в педагогике из интегрированных колледжей AGES, *Campus Lagarto* – SE.

Представлено: Ноябрь 2020 года.

Утверждено: Ноябрь 2020 года.