



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

**O TRABALHO DA EQUOTERAPIA COM CRIANÇAS AUTISTAS E SUAS
INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LAVRAS - MG
2019**

LÍGIA MARLENE BARBOSA

**O TRABALHO DA EQUOTERAPIA COM CRIANÇAS AUTISTAS E SUAS
INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade
Federal de Lavras - UFLA como
requisito básico para a conclusão
do Curso de Pedagogia.

Orientadora
Dra. Elaine das Graças Frade

**LAVRAS- MG
2019**

LÍGIA MARLENE BARBOSA

**O TRABALHO DA EQUOTERAPIA COM CRIANÇAS AUTISTAS E SUAS
INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado na
Universidade Federal de
Lavras - UFLA como requisito
básico para a conclusão do
Curso de Pedagogia.

APROVADA em ____ de _____ de 2019.

Prof. Dr. Ângelo Constâncio Rodrigues

UFLA

Profª.Dra. Fernanda Barbosa Ferrari

UFLA

Dra. Elaine das Graças Frade
Orientadora

**LAVRAS- MG
2019**

A José e Regina, meus avós(in memoriam), aos quais devo parte da minha educação, preciosidades que cuidaram de mim desde bebê com todo carinho e amor e devo a eles todos os meus princípios.

A Roberto meu esposo(in memoriam), por toda a trajetória vivida juntos e por todos os seus conselhos e estímulos para seguir na vida acadêmica e por toda a nossa troca de experiência durante a nossa vida conjugal.

A vocês que me impulsionaram sempre a seguir adiante e mesmo não estando mais aqui com suas presenças físicas me dão forças sempre.

A minha mãe pela sua simplicidade e sua garra de lutar, que me mostra todos os dias o quanto devemos correr atrás dos nossos sonhos e nunca desistir.

Aos meus irmãos e primos e a toda minha família pelo carinho e apoio.

Aos amigos pelo incentivo, principalmente nos dias mais difíceis, dando forças para prosseguir!

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força de chegar até o fim do curso e pela vitória desse trabalho.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação(DED), pela oportunidade concedida para realização do curso e por todo apoio durante todo o percurso.

À todos os professores e professoras do Departamento de Educação da UFLA, pela troca de conhecimentos durante o processo de ensino e aprendizagem do curso, pelos ensinamentos transmitidos e o incentivo durante todos os anos da graduação.

Agradeço imensamente a minha professora orientadora Elaine das Graças Frade, por toda a sua ajuda e apoio para concluir este trabalho.

À secretária de Educação do município de Lavras pela receptividade e carisma quando foi solicitada o seu apoio para a realização dessa pesquisa.

À todas professoras da educação básica do município que contribuíram de forma espontânea e relevante para a construção da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para concluir essa importante etapa da minha vida.

A todos, muito obrigada!

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o uso da equoterapia como tratamento complementar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, evidenciando os reais benefícios que a equoterapia traz as crianças na visão das professoras da educação básica. A pesquisa foi realizada em escolas que atendem crianças que apresentam o Transtorno Espectro Autista (TEA). Tem-se a intenção de conhecer melhor o conceito do transtorno do espectro autista, as políticas públicas existentes, a metodologia de trabalho na Escola e tratamento com a Equoterapia. Problematisa-se quais os benefícios que a equoterapia traz a criança diagnosticada com TEA e quais as possibilidades que o docente pode criar por meio da parceria com a equoterapia para facilitar o ensino e aprendizagem na sala de aula. Foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo com crianças diagnosticadas com o TEA. Utilizou-se como instrumentos: entrevistas semi-estruturas com os professores dessas crianças e pesquisa bibliográfica em autores Cirillo (1998); Montoan (2006); Fernandes (2008) e legislações educacionais vigentes. Das quatro professoras entrevistadas, todas recomendam o tratamento com a equoterapia para crianças que apresentam a mesma necessidade e todas afirmam sem nenhuma dúvida ver os progressos das crianças, principalmente no campo afetivo, emocional e social.

Palavras-chave: Autismo. Ensino aprendizagem. Formação de Educadores/as. Inclusão. Metodologia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. REVISÃO DE LITERATURA	11
2.1. Marcos históricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva	11
2.1.1. A Educação Inclusiva no Brasil	13
2.1.2. Inclusão Escolar	21
2.2. O currículo nos primeiros anos da Educação Básica(BNCC).....	21
2.2.1. O que é o Transtorno do Espectro Autista(TEA).....	22
2.2.2. A equoterapia na Educação Inclusiva Regular	26
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	29
4.1. Análise das entrevistas	29
4.2. Utilizando Os Itens Das Entrevistas	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36
APÊNDICES	40

1. INTRODUÇÃO

No decorrer do curso de Pedagogia, durante a disciplina de Educação Inclusiva: fundamentos e práticas escolares, foi possível atentar-se a determinadas questões relacionadas a inclusão escolar, o que contribuiu para o interesse em pesquisar sobre tal tema, afim de adquirir mais conhecimentos. Visto que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio presente no contexto educacional atual, portanto é relevante pesquisar sobre tal assunto, pois poderá contribuir para a formação docente.

Outro fator de interesse em pesquisar sobre esse tema foi pelo fato de ter sido bolsista de um Projeto de Extensão em um Centro de Equoterapia de uma Universidade no Sul de Minas Gerais. Atuava como pedagoga acompanhando as crianças durante a sessão de equoterapia ao lado do cavalo, enquanto os outros profissionais realizavam o seu trabalho.

Esta pesquisa tem como tema o TEA e o uso da equoterapia como tratamento complementar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Objetivou-se conhecer melhor o conceito do TEA, as políticas públicas existentes, a metodologia de trabalho na escola e tratamento com a Equoterapia.

A pesquisa teve o objetivo de evidenciar os reais benefícios que a equoterapia traz as crianças que apresentam o TEA, no seu desenvolvimento e aprendizagem; conceituar o TEA por meio da evolução do conceito; pesquisar as políticas que atuam no âmbito da escola e na formação de educadores(as) acerca do tema e sistematizar a metodologia de trabalho adotada pela equoterapia, fazendo sua inter-relação com a educação básica.

A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras (UFLA), cadastro número 99911018.0.0000.5148 conforme cópia em anexo.

Foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo com os professores das crianças que foram diagnosticadas com o TEA e que freqüentam o Centro de Equoterapia. Esta pesquisa teve como instrumentos: entrevistas semi-estruturadas com os professores dessas crianças e pesquisa bibliográfica. As entrevistas foram realizadas em duas escolas de educação básica na cidade de Lavras em Minas Gerais

O trabalho de pesquisa dividiu-se em 3 etapas: revisão de literatura, metodologia e resultados. A revisão de literatura apresenta: A Educação Inclusiva no Brasil; O currículo nos primeiros anos da Educação Básica (BNCC); Inclusão Escolar; O que é o

autismo?; Marcos históricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva; e A equoterapia na Educação Inclusiva. No 3º capítulo apresenta-se a metodologia que foi usada para este estudo. No 4º capítulo é apresentado os resultados e discussões da pesquisa e as Considerações Finais.

Esta pesquisa contribuiu para a formação de novos conhecimentos sobre esse tema e também evidenciou a eficácia do tratamento complementar com a equoterapia por meio das informações obtidas pelas entrevistas realizadas e também pela revisão de literatura. Foi possível conhecer as políticas que atuam no âmbito da escola e na formação de educadores acerca do tema e também sistematizar essa metodologia de trabalho adotada pela equoterapia, fazendo uma inter-relação com a educação básica.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo fala da história da Educação Inclusiva no Brasil, o currículo nos primeiros anos da Educação Básica (BNCC), o conceito de Inclusão Escolar, o conceito de Autismo, os Marcos históricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva e da Equoterapia na Educação Inclusiva. Conceituando o TEA por meio da evolução do conceito, as políticas que atuam no âmbito da escola e na formação de educadores acerca do tema e sistematizando a metodologia de trabalho adotada na equoterapia, fazendo sua inter-relação com a educação básica.

2.1. Marcos históricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva

O termo inclusão contempla vários sujeitos sociais, entre eles negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiências, etc., em diversos campos (inclusão escolar, cultural, social, etc.). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2008, esse movimento pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica que é movida pela defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola(BRASIL, 2008, s.p).

Esse documento mostra também que a história da educação brasileira se caracterizou por uma visão que limita um pouco a escolarização como um privilégio de um grupo. A partir do processo de democratização da educação começa a se evidenciar o paradoxo inclusão/exclusão, que se dá quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam de certo modo excluindo indivíduos e grupos, considerados-os fora dos padrões homogêneos das escolas. Sendo assim, a educação ainda promove a exclusão e tem apresenta características comuns nos processos de segregação e integração, que dessa forma acaba acontecendo o fracasso escolar.

É possível perceber, por meio deste documento, que a educação especial foi organizada pelo atendimento educacional especializado que substituíria o ensino comum.

Essa organização que se baseava na divisão entre as pessoas ditas “normais” e os estudantes com deficiências, determina formas de atendimentos clínico-terapêuticos que são aquelas que se davam por meio de diagnósticos e que definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência se deu inicialmente na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje conhecido por Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que legitima à educação a pessoas com deficiências, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Entretanto, a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com deficiências físicas, mentais, os que por algum motivo encontram-se atrasados comparando-os quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove dessa forma uma organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba novamente reforçando o direcionamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que impulsiona ações educacionais voltadas a pessoas com deficiências e superdotadas, mas não deixa de lado o assistencialismo. Ainda nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Constituição Federal de 1988, tem como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I,

estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que integra no ensino regular aqueles estudantes capazes de fazer as mesmas atividades em sala de aula e acompanhar o ritmo dos estudantes “normais”. Desse modo, essa política não consegue reformular as práticas educacionais, afim de que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum e mantém a educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

2.1.1. A Educação Inclusiva no Brasil

De acordo com dados da UNESCO (2017), mais de um milhão de pessoas em todo o mundo vive com algum tipo de deficiência e desse número quase 93 milhões são crianças. No Brasil, são 45,6 milhões de pessoas, o que representam quase 24% da população brasileira com algum tipo de deficiência.

O movimento de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular é algo particularmente recente. Historicamente, a existência discriminatória da escola e de toda sociedade limita-se à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a contradição inclusão / exclusão. Inicia-se, então, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas, num processo de integrar e não de incluir. Toda essa modificação, ainda que lenta e pouco significativa, fomenta futuras e importantes mudanças no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (BRASIL, 2007).

De acordo com Santana (2016), no Brasil já em 1600, existia uma instituição especializada, na área de deficiência física, mantida pela irmandade da Santa Casa de Misericórdia. Durante o II Império, influenciada pelo modelo europeu, foram criados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamin Constant – e, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (FERREIRA, 2005).

Pode-se perceber que o atendimento especial aos portadores de deficiência começou oficialmente, quando D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Mas, durante todo o Império e início da República esse

atendimento foi irregular e quase inexistente, como iniciativa oficial na área educacional. Foi somente na década de 1930, que se iniciou efetivamente a educação escolar das pessoas com necessidades especiais.

Conforme Ferreira (2005), em 1942 já havia no país 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e 14 que atendiam pessoas com outras deficiências, o Instituto Benjamin Constant editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, primeiro do gênero no Brasil.

Segundo Tavares (2005), em 1954 surge a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – que acaba predominando no Brasil, em virtude do despreparo da escola pública para atender as necessidades individuais das pessoas com deficiência. Com apoio do governo e, sobretudo, da comunidade, estas instituições passaram disseminar metodologias e materiais educacionais específicos. Tavares (2005) acrescenta que, na escola pública a preocupação com a Educação Especial teve início em 1958, em Curitiba, no Centro Educacional Guairá – onde é criada uma clínica psicológica para o estudo de crianças com dificuldades de aprendizagem e repetência escolar. Mas, foi somente em 1963 que a Secretaria de Estado da Educação e Cultura instituiu o serviço de Educação de Excepcionais. Nacionalmente, um marco importante foi a inclusão, pela primeira vez da Educação Especial na lei nº 4024/61.

De acordo com Mendes (2006), apesar de a Lei nº 4.024/61, em seu artigo 88, ter sido inovadora e com a pretensão de enquadrar a educação da pessoa deficiente, dentro do possível, na educação regular, o artigo 89, garantia apoio financeiro às instituições particulares que se mostrassem eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação, com tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções, delegou ao Estado a responsabilidade indireta por esta clientela, e com a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º, explicitou-se que alunos portadores de deficiência física ou mental deveriam receber tratamento especial.

Segundo Santana (2006), estas medidas mesmo pretendendo assegurar a educação de pessoas portadoras de deficiência, acabaram por reforçar descréditos e preconceitos sobre as possibilidades educativas desta clientela, além de retirá-las da escola onde seus companheiros da comunidade estudavam, acabando por segregá-los socialmente.

Mendes (2006) acrescenta ainda que o citado Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional dos Surdos-mudos providenciaram algum tipo de atividades motoras para seus alunos. Desse modo, não houve naquele momento, preocupação com os

professores, para o preparo profissional para atuar com esta clientela, pelo contrário, a Lei nº 5.692/71, simplesmente dispensou das atividades práticas, todo aluno que tivesse algum problema clínico, sem preocupar-se com a necessidade de desenvolvimento motor que estas pessoas teriam e poderiam adquirir.

Segundo Santana (2016) nos anos 70, a Secretaria Estadual de Educação/SEED foi reestruturada e passou a contar com o Departamento de Educação Especial – DEE – dividido em setores que correspondem aos atuais Serviços de Educação de Deficiência Auditiva, de Deficiência Física, de Deficiência Mental, de Deficiência Visual, Altas Habilidades, condutas Típicas e o grupo de apoio à profissionalização. Por meio dessas instituições foi promovido o ensino especializado e atividades voltadas à prevenção, identificação, avaliação e atendimento educacional, em: Instituições Privadas – APAEs e programas especializados na rede pública de ensino.

Em 1977 foi desenvolvida a política de Educação Especial, sob a orientação do MEC que definia a criação de classes especiais e escolas especiais para as redes de ensino. Adotou-se, o modelo médico psicológico, e criaram-se as classes especiais e, a partir daí, a Educação Especial assumiu o ensino dos alunos com necessidades especiais, até então, considerados excepcionais, deficientes(SANTANA, 2016).

A partir dos anos 80 acelerou-se a criação de instituições, principalmente, na área de deficiência mental como resultado da Interiorização das APAEs, bem como outras conquistas, que basearam-se, notadamente, na elaboração de legislações específicas que passaram a normatizar a Educação Especial nos Estados brasileiros.

A Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação dos portadores de necessidades educativas especiais. A Educação Especial passou a ser prevista, sendo de competência comum da União, Estado, do Distrito Federal e dos Municípios:

II – Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

Art.24 – Compete a União, aos Estados e ao Distrito Federal, legislar corretamente sobre:

XVI – Proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CF/88, art. 203).

Além disso, o artigo 208, inciso III da citada Constituição, reassegura o “[...]atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1990 foi aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, uma declaração no que diz respeito aos portadores de deficiências, afirmando que os mesmos são considerados cidadãos “comuns” tendo acesso à educação igualmente como os outros cidadãos, devendo ser inserido no sistema educativo independente do tipo de deficiência que possua (SILVA, 2001).

Segundo Santana (2016) a Conferência Mundial de Educação Especial contou com representação de 88 governos e 25 organizações internacionais. O compromisso dessa declaração foi para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

De acordo com Santana (2016) o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) - ECA, no seu art. 66, afirma que: “ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido”. O ECA ao prever a tutela integral dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, não se refere apenas ao Estado como promotor desses bens, até mesmo porque existe o mito do abraço do Poder Público em relação a todos os problemas, como se a sociedade também não tivesse sua parcela de responsabilidade em relação aos jovens.

A lei também indica deveres à comunidade, que deve ser envolvida nesse trabalho conjunto para a proteção de crianças e adolescentes. O Estatuto no art. 4º assegura que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

De acordo com Santana (2006) pode-se perceber que, o Estatuto da Criança e do Adolescente constitui uma legislação de vanguarda no que diz respeito à defesa dos direitos da criança e do adolescente fornecendo diretrizes básicas para o exercício dessa proteção nos mais variados níveis, tanto pelo Poder Público como pela iniciativa privada, em especial pela comunidade em que vivem as crianças e adolescentes.

Em junho de 1994, em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, foi elaborada a Declaração de Salamanca com o propósito de orientar organizações e governos em suas práticas, propondo dentre outras que as

escolas acolham tanto as crianças com deficiências como os bem-dotados. O objetivo maior da declaração foi definir a política para inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração, de princípios, política e prática para necessidades educativas especiais.

Para Fagundes (2001), a linha de ação da Declaração Salamanca inspira-se na experiência nacional que tiveram os países participantes e nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências. A Declaração diz que: “Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”.

Desse modo, os sistemas educacionais deveriam ser designados e os programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de considerar a extensa diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as necessidades. As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva a maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

De acordo com Santana (2016) o Princípio Fundamental da Declaração de Salamanca é de que as escolas devem acolher todas às crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A Declaração prevê que toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua Educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de Educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos.

Nesta declaração, a inclusão é um processo educacional o qual todos os estudantes, incluindo os com deficiência são educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada em instituições de ensino regular. Sendo assim, segundo Santana(2016) incluir uma criança com necessidades especiais não é deixá-la em classes

especiais e só levá-las para a classe regular na hora dos assuntos não acadêmicos, ou deixá-lo numa sala sem suporte adequado. Portanto, o sucesso da inclusão depende da avaliação constante do processo, da flexibilidade da equipe multidisciplinar para alterar programas e do apoio da família, da escola e da comunidade.

Partindo do pressuposto, que a inclusão é um processo lento, uma vez que necessita de um trabalho interdisciplinar com as várias áreas possibilitando o desenvolvimento cognitivo do Portador de Necessidade Especial (FAGUNDES, 2001, p.34).

A declaração ainda prevê o desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir à educação para todos, devendo ser reconhecida como uma política governamental que venha garantir o desenvolvimento da nação. Assim, é necessário mudanças nas políticas e prioridades dos governos, para que se possa acabar com propostas inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado.

O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenham recursos adicionais e para que se reempreguem os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

A partir da Declaração de Salamanca foi propagado, em todo o país, o direito de educação para todos. A Constituição Federal e a própria LDB, Lei de nº 9394-96 fundamentam-se nos princípios e na filosofia de que todos devem ter iguais oportunidades para aprender e desenvolver suas capacidades, habilidades e potencialidades para assim alcançar a independência social, e econômica, bem como se inserir totalmente na vida em sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) destina o capítulo V para a Educação Especial, determinando garantias de matrículas para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial, oferta de Educação Especial durante a educação infantil e a especialização de professores.

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

De acordo com o que traz a LDB é necessário que as escolas brasileiras desenvolvam uma pedagogia centrada na criança, que seja capaz de educar com sucesso todas as crianças. Aquelas com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; II. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

É possível perceber que o Poder Público, adotará preferencialmente apoio a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino, independente das outras instituições previstas no artigo 60.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca a educação da pessoa portadora de necessidades educativas especiais, referindo-se à obrigação do Estado em fomentar ações que possibilitem tal educação dentro da rede regular de ensino, possibilitando, através do artigo 58, parágrafo primeiro, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial, e promovendo em seu parágrafo terceiro a utilização de professores especializados.

Sendo assim, segundo a LDB, a inclusão é uma inovação, cujo sentido muito distorcido, é um movimento muito polemizado por diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto inserir alunos com dificuldades de toda ordem, permanentes ou temporárias, mais graves ou menos graves ou menos severas no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos.

De acordo com Santana (2016) pode-se perceber que foi somente a partir de leis específicas e regulamentadas, que a inclusão educacional passou ser obrigatória. Fato que gerou discussões entre educadores e dos organismos educacionais, pois as escolas devem incluir alunos com necessidades educativas especiais, em salas de aula de ensino regular comuns. Por conta disso, constantemente presencia-se cenas de descaso, marginalização e discriminação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Estas atitudes contribuem para o baixo rendimento e a baixa auto estima de alunos que de alguma forma sofrem esse tipo de preconceito. Apesar de a legislação nacional garantir o direito à educação, a história da Educação Inclusiva, no Brasil, esteve sempre marcada pela exclusão, tanto em nível da formação do professor como nos diferentes níveis de ensino.

Um dos problemas centrais da Educação Inclusiva está na efetiva capacitação dos docentes que irão trabalhar em classes comuns, que tenham no seu conjunto um ou mais alunos portadores de necessidades especiais. Se o inciso III do art. 9 for cumprido à risca, como uma prioridade da política educacional, todos os alunos portadores de necessidades especiais só terão a ganhar com a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular, seja no que diz respeito ao atendimento de um direito que é inalienável, seja no que refere ao desenvolvimento de um valor humano essencial que é a alteridade, a consideração e o respeito ao outro, distinto, diferente (FAGUNDES, 2001).

Pessoti (2001) enfatiza que assegurar oportunidades iguais, no entanto, não significa garantir tratamento idêntico a todos, mas sim oferecer a cada indivíduo, meios para que ele desenvolva, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades.

2.1.2. Inclusão Escolar

Segundo Baú (2014), um dos principais espaços de convivência do ser humano é a escola. A escola inclusiva é aquela que respeita as especificidades de seu alunado, suas necessidades e potencialidades, que acolhe a diversidade, equiparando oportunidades, buscando um desenvolvimento que ofereça qualidade (BRASIL, 2004).

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (Mittler, 2003, p. 16).

De acordo com Baú (2014) a escola deve estar organizada de forma que todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Deve buscar desenvolver o potencial máximo do estudante, considerando as diferenças e os limites de cada um, visando estabelecer parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras ou restrições.

A Educação inclusiva deve ser voltada para um ensino adaptado às diferenças e as necessidades individuais. No entanto, Almeida (2006) descreve que vários autores, entre eles Mazzotta (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades. Segundo esse autor, isso ocorre em virtude da falta de formação de professores das classes regulares para atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, além da infraestrutura materiais adequados para a realização do trabalho pedagógico junto à criança com necessidade específica.

2.2. O currículo nos primeiros anos da Educação Básica (BNCC)

De acordo com a BNCC, o currículo nos anos iniciais da educação básica busca valorizar as experiências lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessidade de articular essas experiências com as vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos estudantes, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com o objetivo de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde a transição entre a infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).

2.2.1. O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O autismo já passou por diversas nomenclaturas, até mesmo já foi agrupado na categoria junto da esquizofrenia e psicose, pela dificuldade do relacionamento interpessoal e dos comportamentos estereotipados, mas a partir da década de 80, o autismo foi diferenciado dessas doenças, e incluído nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (DUARTE, et al., 2015).

O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), descrito no DSM-IV-TR, era definido como comprometimento grave e global nas áreas do desenvolvimento, como habilidades de interação social, de comunicação e de comportamentos. Dentro desta classificação se encontra os transtornos: Autista; de Asperger; de Rett; Desintegrativo da Infância e TSOE (MORI E BRANDÃO, 2012).

O Transtorno do Espectro Autista – TEA, como é chamado recentemente tem uma incidência, segundo Mori e Brandão (2012), de duas a cinco pessoas em cada grupo de 10.000, mais comum em meninos, mas quando ocorre em meninas há uma tendência de maior severidade.

Segundo Cruz, Pottker (2017), mesmo dando continuidade aos estudos até o presente momento ainda não encontraram recursos suficientes para comprovar as reais causas do autismo. Pesquisas são feitas a respeito dos aspectos biológicos, psicológicos e da interação com o meio, mas ainda não obtiveram provas concretas para uma conclusão. Os profissionais e pais buscam cada vez mais por respostas sobre o transtorno (DUARTE, et al., 2015)

De acordo com Cruz, Pottker (2017) atualmente, apresenta um grande número de casos diagnosticados com TEA, o que motivou maiores investimentos em estudos da síndrome e, apesar destes estudos terem crescido tanto em quantidade quanto em qualidade, sua causa e cura ainda são desconhecidas. Os estudos acerca deste assunto começaram com Kanner e Asperger, contribuindo até os dias atuais, apontando características marcantes como a falta de relação interpessoal, dificuldade na comunicação, movimentos repetitivos e estereotípias, além de outras várias peculiaridades encontradas até o momento (DUARTE, et al., 2015).

De acordo com Fernandes (2008), a criança com TEA apresenta dificuldades psicomotoras, como problemas com desenvolvimento da noção de espaço, pois, não compreende seu corpo em uma totalidade, não percebendo as funções de cada parte do corpo, ocasionando os chamados distúrbios no desenvolvimento do esquema corporal, que é base do desenvolvimento motor, cognitivo e social. Portanto, é comum que se perceba algumas características no comportamento da criança, que pode permanecer muda, silenciosa, sem representação para o indivíduo.

O autismo pode ser percebido nos primeiros anos de vida, por meio de algumas características típicas, sendo de extrema importância o diagnóstico precoce, para um tratamento e estimulação mais eficaz nos aspectos psicológicos, biológicos e sociais, trazendo uma maior qualidade de vida para a criança autista (SANTOS, 2012).

Foi publicado no blog o Corvo Veloz, no dia 09 de agosto de 2018 uma reportagem onde a pesquisadora Marie-Cristine Laznik foi presença de destaque do evento “ I Encontro Internacional: o bebê em cena”. De acordo com a psicanalista, que é especialista em autismo, se ocorrer intervenção a partir dos quatro meses de vida do bebê é possível reverter o quadro. “O autismo é uma doença neurodesenvolvimental que demora para se manifestar. Se a gente intervém antes de desenvolver, este bebê não vai chegar a ser autista” (LAZNIK, 2018, s.p).

A psicanalista, que é co-fundadora do Centro de Pesquisa sobre os Problemas Psíquicos no Bebê, na França – Preaut (Prevenção do Autismo) –ressalta também a

necessidade de formação de profissionais de saúde capazes de identificar sinais em recém-nascidos, principalmente os pediatras, que terão os primeiros contatos com o bebê.

Outro fator importante que a psicanalista levanta é o de que temos a impressão que os casos de autismo têm aumentado nos últimos tempos:

Uma das grandes razões é a extrema amplitude da síndrome autística no DSM-5 (o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição, feito pela Associação Americana de Psiquiatria para diagnósticos de transtornos mentais). Ele é extremamente amplo, pois vai incluir autistas, os Aspergers, e mesmo não autistas. Aqueles primeiros lugares no ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), os gênios, também caem na grade, além daqueles que possuem casos graves de retardo de linguagem e desenvolvimento. O espectro vai desde o retardo até os gênios, passando pelos autistas e aqueles com as antigas psicoses infantis (LAZNIK, 2018, s.p).

Atualmente já existe a “Preault”, que é uma grade de avaliação na qual é possível observar se há um risco e seria bom ajudar, sendo assim a psicanalista ressalta mais uma vez a importância do tratamento precoce.

Ela ainda fala sobre quais sinais os pais devem ficar atentos para identificar a síndrome na criança:

Existe um projeto para incluir na caderneta da criança algumas perguntas como: seu bebê de seis meses gosta de colocar as mãos e pés na boca dos pais? Ele te chama no momento em que está conversando com outro adulto, solicitando sua atenção? Se não faz essas coisas, não quer dizer que é autista. Quer dizer que é um bebê que precisa de cuidados para justamente não chegar a se tornar (LAZNIK, 2018, s.p).

Dessa forma, com base na fala da psicanalista fica mais evidente a importância de profissionais tanto da saúde quanto da educação estarem atentos aos sinais os quais possam demonstrar que uma criança tem autismo.

Não é descartada a possibilidade de diagnosticar a síndrome nos primeiros anos de vida, a partir de características no seu comportamento, como quando as crianças ficam isoladas, quietas, calmas, desviam o contato visual, realizam movimentos repetitivos, até mesmo a agitação é considerada um sintoma (DUARTE, et al., 2015).

É possível também notar dificuldades psicomotoras na criança, percebendo que a criança não reconhece seu próprio corpo, e nem as partes dele, considerando apenas um “objeto”, assim não se expressando por meio de movimentos, linguagem, afeto, contato físico, entre outros. Desse modo, causando, um déficit no seu desenvolvimento motor e cognitivo, devido esta dificuldade em desenvolver o esquema corporal e a noção de

espaço temporal, sem a identificação da imagem de si mesmo, para poder se situar no meio em que vivemos e se relacionar com as pessoas (FERNANDES, 2008).

Santos (2012) aponta que não existe um exame específico para diagnosticar o autismo, mas o diagnóstico é feito por um conjunto de características descritas no CID 10 e no DSM-IV, devendo conter no mínimo sete condizentes para ser considerado autista, e ser realizado por um médico especialista na área.

Pode-se citar diversos métodos para o desenvolvimento dos autistas, tanto nos aspectos físicos como mentais e sociais. Os mais conhecidos e utilizados são TEACCH¹, PECS², comunicação facilitada e a ABA³. Além destes, há um método que está trazendo muitos resultados positivos, chamado de Equoterapia, esse método já está regulamentado e reconhecido como terapêutico e educacional (DUARTE et al., 2015).

Em 2012 foi criada a Lei 12764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução, conforme:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

¹TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*), em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit relacionados com a Comunicação. É um programa educacional e clínico que predomina uma prática psicopedagógica criado a partir de um projeto de pesquisa que buscou observar profundamente os comportamentos das crianças autistas em diversas situações frente a diferentes estímulos.

²A sigla PECS vem do inglês Picture Exchange Communication System, que em português, traduz-se em um Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. “PECS” é um sistema de intervenção aumentativa/alternativa de comunicação exclusivo e pode ajudar as crianças com TEA a aprender uma comunicação funcional. Ele foi usado pela primeira vez num programa em Delaware ‘Delaware Autistic Program’ nos Estados Unidos”.

³ABA é a abreviação para Applied Behavior Analysis. É conhecida também como Análise do Comportamento Aplicada. Muitos definem a aplicação de ABA para crianças autistas como “aprendizagem sem erro”. Basicamente, o ABA trabalha no reforço dos comportamentos positivos

É muito importante o diagnóstico precoce para um tratamento com mais eficácia, pois, o autismo não tem cura até o momento, apenas tratamento, fazendo com que o autista tenha uma maior qualidade de vida, e um desenvolvimento mais próximo das crianças sem o transtorno. Sendo possível apenas se for descoberto precocemente e feito intervenções que estimulem tanto o psicológico, como biológico e a interação com o meio (SANTOS, 2012).

2.2.2. A equoterapia na Educação Inclusiva Regular

Segundo Cirillo (1998), a utilização de atividades equestres como recurso terapêutico vem aumentando consideravelmente nas últimas décadas. As experiências que os movimentos dos cavalos provocam nas pessoas associado a uma nova postura, podem estimular a potencialidade plástica do Sistema Nervoso Central (SNC).

É um método terapêutico que utiliza o cavalo como agente promotor, dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais (CIRILLO, 1998).

A prática da equitação pode provocar por meio de estímulos sensitivos e motores no praticante o mesmo mecanismo perceptivo-cognitivo-motor que a pessoa com desenvolvimento típico apresenta espontaneamente, levando a formação de padrões de movimentos novos e corretos (ASSUNÇÃO, 2016).

De acordo com Navarro (2006) podemos perceber que através desse trabalho que é desenvolvido nos Centros de Equoterapia, é possível proporcionar um atendimento individual a essas crianças diagnosticadas com o TEA, acompanhado de profissionais capacitados, sendo assim essa prática proporcionará uma melhoria no aspecto comportamental, cognitivo e sócio-afetivo, dessa forma facilitará sua aprendizagem em sala de aula e sua inclusão no ensino regular. E é possível perceber também que as crianças diagnosticadas com o TEA, o animal proporciona novas sensações e interações de diversas maneiras. E, a partir disso, pode ocorrer um desenvolvimento da linguagem, entre outros benefícios.

A equoterapia é um tratamento terapêutico realizado, por meio de atividades equestres e de equitação, por intermédio da interdisciplinaridade da equipe profissional que auxilia no desenvolvimento dos praticantes, como, por exemplo, pessoas com deficiência ou com necessidades especiais. A Equoterapia é reconhecida pelo conselho

Regional de medicina como uma prática terapêutica pela resolução 348/2008 e é regulamentada pela ANDE-BRASIL - Associação Nacional de Equoterapia.

Segundo Pereira et al.(2015) a equoterapia é citada desde Hipócrates (458 a 377 a.C) que afirma que a prática de atividades equestres traz benefícios para saúde e preservação do corpo humano contra doenças e para tratamento de distúrbios do sono como, por exemplo, a insônia. Portanto, é recomendada para pessoas com distúrbios motores/ sensoriais, problemas ortopédicos, problemas de comportamento e distúrbios de aprendizagem, além de síndromes e transtornos do desenvolvimento. Diante da relevância do tratamento com a equoterapia tornou-se propício conduzir essa prática para o ambiente escolar, a fim de ser utilizada como método complementar para auxiliar no processo de aprendizagem dos praticantes de equoterapia.

O uso do cavalo como instrumento terapêutico não é uma descoberta recente, desde Hipócrates de Ló que aconselhava a equitação para o tratamento da insônia, e também Asclepiades, da Prúscia (124-40 a.C.), que recomendou o uso do cavalo a pacientes epiléticos e paralíticos. Galeno (130-199 d.C.) usou a equitação como forma de fazer com que seus pacientes se decidissem com mais rapidez(MARTINEZ, 2005, p.19).

A partir desta afirmação, observamos que a terapia utilizando-se do cavalo é uma prática que vem sendo utilizada ao longo dos anos e demonstra sua eficácia através dos benefícios encontrados. A equoterapia é, portanto, a prática de atividades equestres e equitação, com fins para saúde e/ou educação.

A palavra EQUOTERAPIA foi criada pela Ande-Brasil, para caracterizar todas as práticas que utilizam o cavalo, com técnicas de equitação e atividades equestres, objetivando a reabilitação e/ou educação de pessoas com deficiências ou necessidades especiais. Foi criada com três intenções: a primeira homenagear nossa língua mãe, adotando o radical EQUO [...], a segunda em homenagear o pai da medicina ocidental, o Grego Hipócrates [...] e a terceira foi estratégica: quem utilizasse a palavra EQUOTERAPIA, [...] estaria engajado nos princípios e normas que norteiam a prática no Brasil (BRASIL, ANDE 2011. p.8).

De acordo com Pereira et al.(2015) a pessoa que possui autorização e indicação médica para realização da prática equoterápica, inicia as sessões terapêuticas e passa a ser chamado de Praticante de Equoterapia. “O Praticante de equoterapia é o termo utilizado para designar a pessoa com deficiência e/ou com necessidades especiais quando em atividades equoterápicas.”(BRASIL, ANDE 2011. p.9)

3. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, com uso de revisão de literatura a respeito da evolução do conceito de TEA, legislações que tratam da temática e sobre a Equoterapia (BRASIL, ANDE 2011. p.9).

Para Minayo (1999), na pesquisa qualitativa não podemos ter a pretensão de encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como preocupação inicial à compreensão da lógica que perpassa a prática que se dá na realidade. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras da escola básica, para análise das inter-relações entre a Equoterapia e a Educação Básica.

Essas entrevistas contendo 13 questões foram realizadas durante o ano de 2018 e 2019, em duas escolas públicas da cidade de Lavras que atendem crianças com TEA e que frequentam o Centro de Equoterapia da UFLA. Foi utilizado o Diário de Bordo para anotações das observações realizadas durante as visitas nas escolas. Essas anotações serviram para completar as questões de análise das entrevistas.

Para Alves (2001), o diário pode ser considerado um registro de experiências pessoais e observações passadas, onde quem escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, com uma escrita espontânea, com a intenção usual de falar de si mesmo (ALVES, 2001. p. 224).

Para evidenciar o conceito do TEA foi realizado uma pesquisa bibliográfica de aprofundamento e estudo do conceito, em livros, revistas e artigos científicos e publicações da Associação Brasileira dos Amigos Autistas.

Com relação as políticas públicas existentes, foi feita uma revisão de literatura sobre a relação das legislações que versão sobre a temática para favorecer as reflexões a respeito do seu atendimento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as sessões de equoterapia é possível proporcionar a criança diagnosticada com TEA um atendimento individualizado, acompanhado de profissionais capacitados, sendo assim essa prática proporcionará uma melhoria no aspecto comportamental, cognitivo e sócio-afetivo, dessa forma facilitará sua aprendizagem em sala de aula, conforme (CIRILLO, 1998).

Por meio das entrevistas que serão discutidas abaixo é possível perceber que o tratamento com a equoterapia realmente traz benefícios a criança diagnosticada com TEA.

4.1. Análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas em duas escolas municipais da cidade de Lavras/MG. Foram entrevistadas na primeira escola a supervisora e a professora de apoio da criança diagnosticada com TEA e que frequenta o Centro de Equoterapia, uma vez que a professora regente não sentiu a vontade em responder as entrevistas pois estava naquela sala apenas há uma semana.

Na segunda escola foram entrevistadas a professora regente e a professora de apoio da criança diagnosticada com TEA. Ambas as escolas foram muito receptivas e dispostas a contribuir com a pesquisa.

Devido o cronograma e a rotina da escola não foi possível marcar um horário e fazer as entrevistas com as professoras ali no ambiente escolar, então as mesmas levaram as entrevistas para casa e posteriormente a pesquisadora foi buscar na escola onde tivemos uma conversa sobre as respostas dadas, questões essas que foram anotadas no Diário de Bordo. É possível perceber que esse fato de ter sido levado as perguntas para serem respondidas em casa foi um fator positivo, pois não houve interferência em nenhum momento, as respostas vieram espontaneamente.

A partir da análise dessas entrevistas foi possível perceber que todas possuem conhecimento sobre o TEA e estão sempre buscando aperfeiçoamento sobre como trabalhar com essas crianças. Todas já atuam há mais de 10 anos no magistério, portanto já trazem consigo uma bagagem de experiência. Todas afirmam receber apoio e suporte da equipe pedagógica para trabalhar, material pedagógico, auxílio da supervisão, autonomia para tomada de algumas decisões, além também do apoio de uma equipe

multidisciplinar do Centro de Atendimento Educacional Especializado(CENAV), onde sempre que há alguma demanda esses outros profissionais ajudam a solucionar.

4.2. Utilizando Os Itens Das Entrevistas

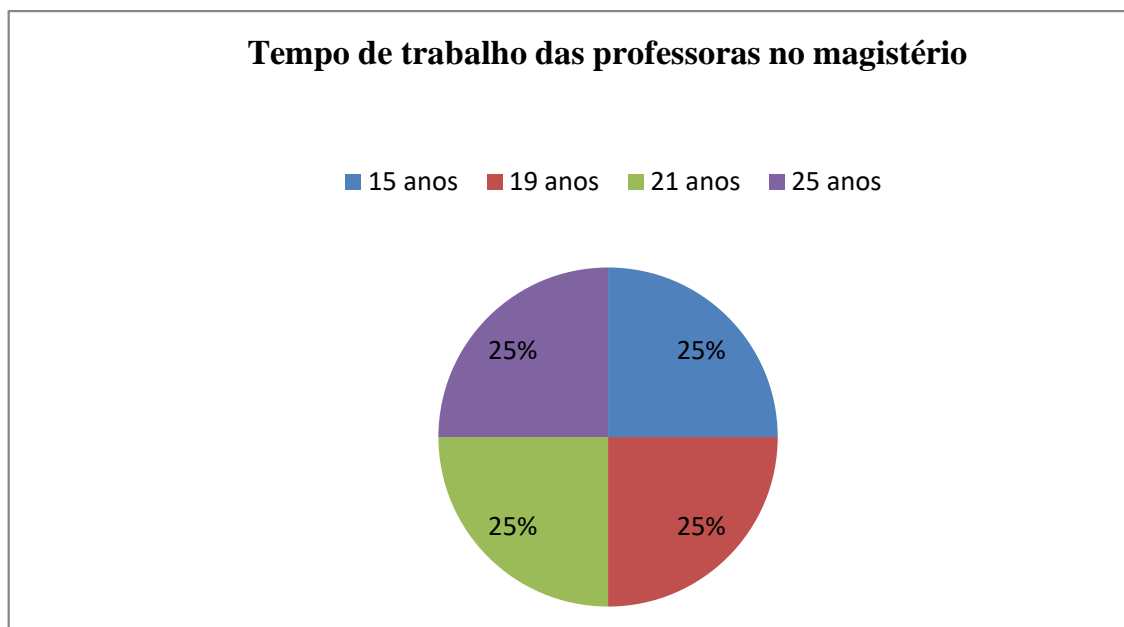


Gráfico 1- Tempo de trabalho das professoras no magistério

Observando esse gráfico, é possível perceber que 100% das professoras possuem mais de 10 de anos de magistério, sendo assim podemos concluir que todas têm uma longa jornada na educação.

Mas vale lembrar que, mesmo já possuindo experiência, esse processo de ensino e aprendizagem exige muito do educador. Para Larrossa (2014), vivemos a era da pobreza da experiência, essa pobreza está relacionada com a falta de tempo, com o excesso de informação, de opinião e de trabalho, tão marcantes na vida do homem contemporâneo, mas, também, com a falta do outro, o que impossibilita o sujeito narrar a experiência.

Compreende-se que os espaços e os tempos destinados aos cursos de formação de professores, se realmente estiverem voltados para uma formação na/pela experiência, podem ser potencialmente úteis para a busca dos professores por uma “língua” comum, a fim de elaborarem o sentido dos acontecimentos que surgem diariamente em sua prática docente. Afinal, os professores precisam encontrar uma língua que lhes permitam

elaborar com outros o sentido ou a falta de sentido daquilo que lhes acontece (LARROSA, 2014).

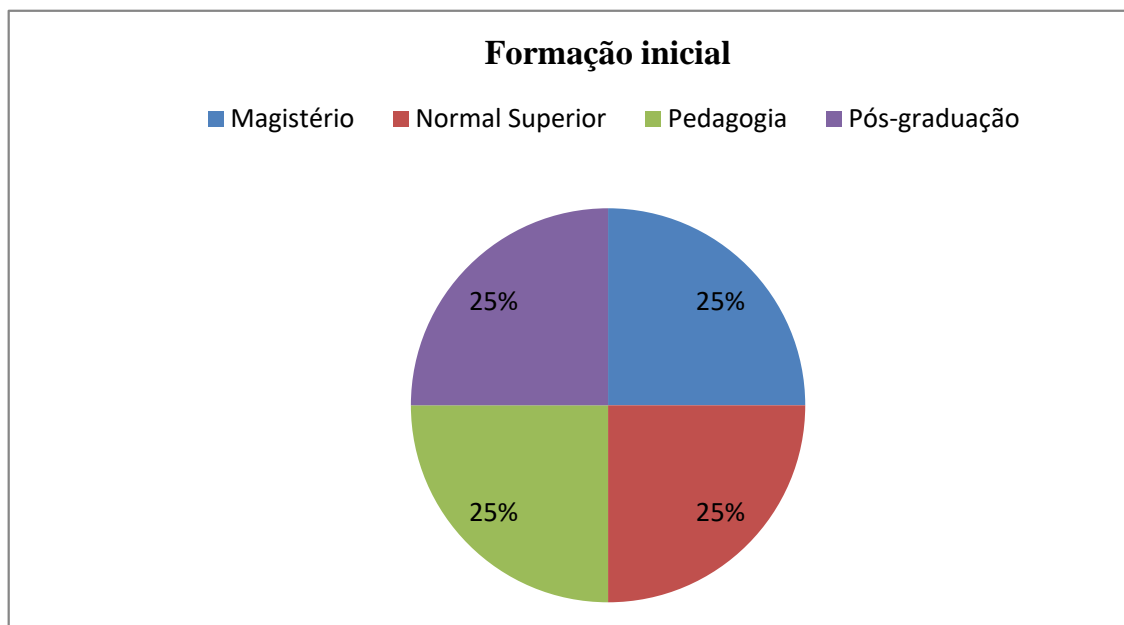


Gráfico 2- Formação inicial das professoras

Na Escola 1, a supervisora possui formação em pedagogia e a professora de apoio além do curso de pedagogia possui pós graduação. Na Escola 2 a professora regente possui normal superior e a professora de apoio magistério.

Acredita-se que independente da formação inicial, a questão central está ligada com a preparação do profissional para exercer sua profissão em resposta às demandas sociais. A formação do professor/a não pode ser entendida como algo isolado, autônomo e acabado. O ideal é:

tornar a formação inicial de professores um efetivo projeto coletivo, capaz de envolver a instituição formadora e o conjunto de formadores, e estabelecer uma parceria com a escola, na qual estagiários, professores e supervisores de estágio, juntos, possam aprender a trabalhar profissionalmente no cotidiano escolar. Certamente, pôr em prática estas diretrizes não será simples, sendo bem vindas as tentativas realizadas a esse respeito (BARCELOS; VILLANI, 2006, p. 74).

Formação para Educação Inclusiva e para o trabalho com pessoas diagnosticadas com TEA

■ Sim ■ Não

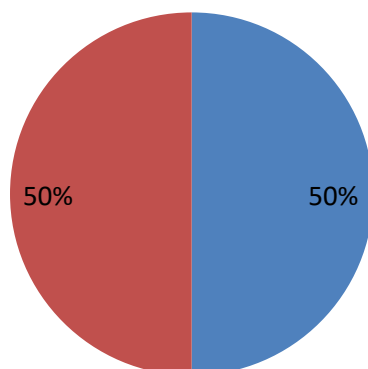


Gráfico 3- Formação para Educação Inclusiva e para o trabalho com pessoas diagnosticadas com TEA

Perceber-se a partir do gráfico que metade das professoras entrevistadas possuem formação para educação Inclusiva e para o trabalho com pessoas diagnosticadas com TEA. Apesar de que a educação especial só se concretizará de fato, por meio de ações que promovam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação efetiva dos estudantes nas diferentes atividades realizadas no contexto escolar, essa formação do professor para a Educação Inclusiva é de fundamental importância.

Torna-se essencial que os professores tenham domínio no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos (MANTOAN, 2006).

Recomendaria o Centro de Equoterapia para outras crianças com a mesma necessidade?

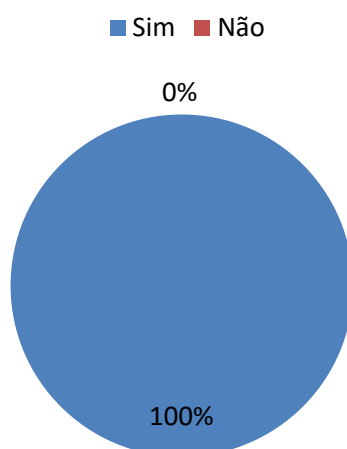


Gráfico 4- Recomendaria o Centro de Equoterapia para outras crianças com a mesma necessidade?

Pode-se perceber que todas as professoras entrevistadas recomendam o Centro de Equoterapia para outras crianças com a mesma necessidade.

De acordo com Souza et al. (2011), o método da Equoterapia, utiliza-se de um cavalo como instrumento terapêutico, para um desenvolvimento biopsicossocial, com melhoras nas funções motoras e cognitivas. É notável esses benefícios na fala das professoras, onde elas dizem perceber um avanço muito grande na grande nas crianças nesses aspectos, principalmente no campo emocional e social da criança.

O pedagogo pode contribuir significativamente durante as sessões de equoterapia com crianças que possuem necessidades educacionais específicas, trabalhando o processo cognitivo dos aprendizados; trabalhando de forma significativa e prazerosa as dificuldades dos praticantes; e proporcionando melhorias ao praticante com a organização do espaço destes (FERREIRA; HARBER, 2017, p.10).

Durante o período em que atuei como bolsista no centro de equoterapia, foi possível perceber essa importância do pedagogo ali naquele ambiente, pois eram confeccionados e criados diversos tipos de brinquedos pedagógicos para facilitar a aprendizagem, os profissionais do local também proporcionavam as crianças várias brincadeiras.

As professoras relatam que as crianças se desenvolveram muito após o tratamento complementar com a equoterapia, principalmente no campo afetivo e na socialização. Segundo as professoras uma das crianças já possui mais de um ano fazendo o tratamento no Centro de Equoterapia e a outra criança a professora não saber dizer exatamente há quanto tempo, mas afirma ver os resultados e também através dos relatos da mãe da criança ao dizer que houve uma evolução muito grande após o tratamento. Uma das professoras relata também que no processo de aquisição da linguagem houve um progresso muito significativo, agora uma das crianças já consegue balbuciar alguns sons semelhantes a letras e palavras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo foi muito importante, pois por meio dele foi possível conhecer melhor o TEA e o tratamento complementar com a equoterapia. Contribuiu também para levantar questões sobre A Educação Inclusiva no Brasil, O currículo nos primeiros anos da Educação Básica, principalmente na BNCC.

A metodologia de pesquisa também foi muito valiosa e contribuiu para o efetivo desempenho desse trabalho. Pois, ela veio mostrar de forma concreta os estudos bibliográficos feitos acerca dos benefícios da equoterapia à criança diagnosticada com TEA.

Por meio das entrevistas com as professoras podemos concluir que esses benefícios são evidentes no contexto escolar. Das quatro professoras entrevistadas, todas recomendam o tratamento com a equoterapia para crianças que apresentam a mesma necessidade e todas afirmam sem nenhuma dúvida ver os progressos das crianças, principalmente no campo afetivo, emocional e social.

Desse modo, pode-se perceber que foi alcançado o objetivo de evidenciar os benefícios do tratamento com a equoterapia às crianças que apresentam o TEA no seu desenvolvimento e aprendizagem, saber quais as políticas que atuam no âmbito da escola e na formação de educadores(as) acerca do tema e sistematizar a metodologia de trabalho adotada na equoterapia, fazendo sua inter-relação com a educação básica.

Por meio desse estudo também podemos perceber o quanto é importante o apoio da equipe pedagógica para realizar um bom trabalho e também a importância da formação continuada.

Um desafio durante a pesquisa foi colocar a pesquisa na Plataforma da Saúde, são pequenos detalhes para adequar os termos nela, foi bastante desafiador e trabalhoso.

Pretendo dar sequência nessa pesquisa e aprofundar nos estudos sobre a equoterapia no tratamento de crianças diagnosticadas com TEA, fazendo a pesquisa agora no Centro de Equoterapia.

Enfim, foi alcançado com êxito o objetivo principal dessa pesquisa que é evidenciar os reais benefícios da equoterapia à criança diagnosticada com TEA e de saber como se dá essa inter-relação com a educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E. M. **Educação especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul.** UNIREVISTA - Vol.1 nº 2: (abril 2006), ISSN 1809-4651.

ALVES, F. C. **Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas.**(2001). Instituto politécnico de Viseu. Disponível em www.ipv.pt/millennium/millennium29/30. Acesso em 08 de maio de 2019.

ASSUNÇÃO, Sílvia. **Equoterapia estimula crianças com autismo.**Jornal da Unicamp,Campinas, p.1-2, 15 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/678/equoterapia-estimula-criancas-com-autismo>>. Acesso em: 31 nov. 2017.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. **Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada.** Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 73-97, abr. 2006.

BAÚ, MA. **Formação de professores e a educação inclusiva.**Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira. Volume 02 - Número 10 - 2014ISSN 2175-1846

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil, 1998. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 08 mai. 2018.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 07 de Janeiro de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, ANDE. **Apostila do Curso Básico de Equoterapia** – Brasília, Agosto, 2011

CIRILLO, Lélío. **Equoterapia Ciência-Cavalo-Reabilitação**. Boletim Informativo da Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-BRASIL). Brasília, n.1, mar., 1998.

CRUZ, BDQ; POTTKER, CA. **As contribuições da equoterapia para o desenvolvimento psicomotor da criança com transtorno de espectro autista**. Rev. UNINGÁ Review, Maringá, v. 32, n. 1, p. 147-158, out/dez. 2017

DUARTE, E.; BARBOSA, W.; MONTENEGRO, S. **Contribuições da Equoterapia para o Desenvolvimento Integral da Criança Autista**. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco.

FAGUNDES, Carlos Magalhães de. **Os novos desafios para a educação especial**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FERREIRA, V. **Educação especial** – Programa de Estimulação Precoce – Uma Introdução às Idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FERREIRA, E. de S; HARBER, I. da S. **O papel do pedagogo na equoterapia com crianças com necessidades especiais**. Caderno Científico Fagoc de Graduação e Pós-Graduação - Volume II – 2017.

FERNANDES, F. S. **O Corpo no Autismo**. PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 9, n°1, p. 109-114, Jan./Jun. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ªedición.1970) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAZNIK, Marie-christine. I Encontro Internacional: o bebê em cena. **Revista A3**, Juiz de Fora, p.01-03, 07 ago. 2018. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2018/08/07/nao-acredito-que-o-aumento-do-autismo-esteja-relacionado-ao-crescimento-de-criancas-nas-telas-nem-por-conta-de-vacina/>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Entre pontos e contrapontos**. Parte III. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão escolar e educação especial**. In: V Jornada Curitibana de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Curitiba, 1999.

MARTINEZ, Sabrina Lombardi. **Fisioterapia na Equoterapia - 2. e.d.**, Idéias e Letras, São Paulo, SP: 2005.

MENDES, Flávio Otávio de Oliveira. **Deficiências: mitos e preconceitos**. São Paulo: Mercado Aberto, 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Armet, São Paulo, 2003.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. **O Atendimento educacional especializado para alunos com transtornos globais do desenvolvimento**. In: MORI, N. N. R;

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

PEREIRA, BN; LOPES, GC; FIGUEIREDO, JB. **Contribuições da equoterapia para o processo de ensino e aprendizagem dos praticantes com síndrome de asperger**. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR 26 a 29/10/2015. ISSN 2176-1396

SANTANA ASA. **Educação inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf> Acesso em 15 de Maio de 2019.

SANTOS, P. F. B. **Educação Não Formal e Equoterapia: O galope do educador na arena da terapia**. Dissertação em mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

SILVA, Karla Mendes dos. **A família e os portadores de necessidades especiais.** Revista Educação. Ano V, n.12, 2001.

SOUZA, V. M.; AQUINO, G. B.; SILVA, A. O. **Psicologia e equoterapia: conhecendo as dificuldades enfrentadas pelos cuidadores dos praticantes.** Revista científica da Faminas, v.7, n.3, set.-dez. Muriaé – MG. 2011.

TAVARES, Mariana Mello. **Educação inclusiva: outros caminhos.** Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

UNESCO. REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL. **Pessoas com deficiência no Brasil.** Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/referencia-de-sites-e-artigos-online/>> Acessado em 12 de Maio de 2019.

APÊNDICES

AUTORIZAÇÃO

Solicito à "Secretaria Municipal de Educação" do município de Lavras autorização para utilizar as dependências das escolas de educação básica para pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de licenciatura em Pedagogia.

Os dados serão utilizados na pesquisa: "O trabalho da equoterapia com crianças autistas e suas interações com a educação básica" da pesquisadora principal Elaine Frade para o TCC da estudante Lígia


Os voluntários serão professores e professoras, profissionais da escola que trabalham com as crianças diagnosticadas com Autismo e que frequentam Centro de Equoterapia e serão abordados para entrevista em seu local de trabalho. Sua participação será voluntária mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os voluntários poderão optar por não participar ou desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Lavras, 19 de junho 2018.



ASSINATURA DO SOLICITANTE
(Responsável pela pesquisa)

A **Secretaria Municipal de Educação** autoriza a utilização das dependências das escolas para coleta de dados de pesquisa supracitada.

Assinatura e carimbo: 

18.344.376/0001-07
Prefeitura Municipal de Lavras
Secretaria Municipal de Educação
Governador Milton Campos s/nº
Cep: 37200-000
LAVRAS/MG

Obs.: A assinatura deste termo não implica em autorização para coleta de dados e deve ser encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.



ENTREVISTA COM PROFESSORA

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do trabalho experimental: **O TRABALHO DA EQUOTERAPIA COM CRIANÇAS AUTISTAS E SUAS INTERRELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Pesquisador(es) responsável(is): Elaine das Graças Frade e Lígia Marlene Barbosa
Telefone para contato: (35) 3829-1602 e (35) 99104-2786

1. Quanto tempo de trabalho no magistério?
2. Qual a sua formação inicial?
3. Você já trabalhou com crianças com deficiência? Como você se sentiu a primeira vez que trabalhou com uma criança com deficiência?
4. Você possui formação para a Educação Inclusiva e para o trabalho com pessoas diagnósticas com Espectro do Transtorno Autista?
5. Você já teve contato com crianças o Espectro do Transtorno Autista?
6. Você conhece o trabalho do Centro de Ecoterapia da UFLA ?
Obs.: se a professora responder Não a pergunta 5, não é necessário fazer as perguntas 6, 7 e 8.
7. O seu estudante faz o tratamento no Centro de Ecoterapia da UFLA? Há quanto tempo? Você observou alguma alteração em seu comportamento?
8. No processo de aquisição da linguagem você considera que houve progressos? No campo afetivo, de socialização e psicomotor você considera que houve avanços?
9. Você recomendaria o trabalho do Centro de Ecoterapia da UFLA para outras crianças com as mesmas necessidades?
10. Quais as informações que você possui a respeito do diagnóstico do estudante que você trabalha?
11. Você recebe algum tipo de apoio da coordenação da escola para trabalhar com a criança com TEA?
12. Quais as necessidades que você possui para o trabalho com a criança com TEA e quais você gostaria de obter com maior rapidez?
13. Outras observações.



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

PARA A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados..

I - Título do trabalho experimental: O trabalho da equoterapia com crianças autistas e suas interrelações com a educação básica

Pesquisador(es) responsável(is): Elaine das Graça Frade e Lígia Marlene Barbosa
Cargo/Função: Professora Adjunta II / Licencianda em Pedagogia
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras/ Departamento de Educação
Telefone para contato: (35) 3829-1602
Local da coleta de dados: Escola Municipal Sebastião Botrel Pereira e Escola Municipal Padre Dehon

II – OBJETIVOS

Evidenciar os reais benefícios que a equoterapia traz as crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista, no CE da UFLA no seu desenvolvimento e aprendizagem.

III – JUSTIFICATIVA

Visto que o TEA é um fator presente no contexto educacional atual é relevante pesquisar sobre tal assunto pois poderá contribuir para a formação docente. E segundo Cirillo(1998) a utilização de atividades equestres como recurso terapêutico vem aumentando consideravelmente nas últimas décadas. Não serão utilizadas fotografias dos participantes. O período de arquivamento da pesquisa será feito de forma permanente de acordo com as normas do repositório institucional da UFLA.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO


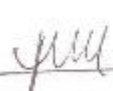
AMOSTRA
Não se aplica
EXAMES
Não se aplica

V - RISCOS ESPERADOS

A avaliação do risco da pesquisa é MÍNIMO. Um risco esperado é que durante a entrevista possa causar constrangimento a entrevistada(o), caso aconteça será dada uma pausa e antes de retomada tranquilizar o entrevistado sobre a importância e



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O TRABALHO DA EQUOTERAPIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E SUAS INTERRELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Flávia das Graças Frade			
6. CPF: 418.871.316-04	7. Endereço (Rua, n.º): Rua das Américas, 100 Jardim Floreado LAVRAS MINAS GERAIS 37200020		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (55) 3922-7326	10. Outro Telefone:	11. Email: elaine.frade@dec.ufva.br
Termo de Compromisso: Declaro que cumprio e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Assumo as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tanto ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis, o fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 25/09/18			
 Assinatura			
Instituição: Univ. Ala. Bráze das Graças Frade Departamento de Educação UFVA			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Lavras	13. CNPJ: 22.078.673/0001-74	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (35) 3829-1122	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que cumprio e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e cumprirei esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Carlos Bettinski	CPF: 530.337.289-87		
Cargos/Função: Chefe de Departamento			
Data: 25/09/18			
 Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DA EQUOTERAPIA COM PESSOAS "COM" DEFICIÊNCIAS E SUAS INTERRELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Elaine das Graças Frade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 99911018.0.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Lavras

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.984.594

Apresentação do Projeto:

O TRABALHO DA EQUOTERAPIA COM PESSOAS "COM" DEFICIÊNCIAS E SUAS INTERRELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

O presente trabalho tem como tema central o estudo a respeito do Transtorno do Espectro Autista e como o trabalho pedagógico pode ser

direcionado para um atendimento mais adequado as crianças e jovens que estão frequentando a educação básica regular, em uma perspectiva

inclusiva. Objetiva-se evidenciar os trabalhos possíveis e os reais benefícios que a equoterapia traz as crianças diagnosticadas com o TEA em seu

desenvolvimento e aprendizagem, a pesquisa será desenvolvida em escolas que atendem crianças que apresentam o TEA no município de Lavras

na rede pública de ensino. Tem-se a intenção de conhecer melhor o conceito do TEA e suas características, as políticas públicas existentes, a

metodologia de trabalho na Escola e tratamento com a Equoterapia. Problematizará também os benefícios que a equoterapia traz a criança e quais

as possibilidades que o docente pode criar por meio da parceria com a equoterapia para facilitar o ensino e aprendizagem na sala de aula. Será

desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo com crianças que foram diagnosticadas com o TEA. Esta pesquisa utilizará como instrumentos:

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufia.br