

EDUCAÇÃO E AUTISMO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Geysa Cachate Araújo De Mendonça, Hudday Mendes Da Silva, Débora Simone De Carvalho Santos, Elisiane Alves Dias e George Pimentel Fernandes

RESUMO: A educação inclusiva é um processo amplo que tem um desafio principal, desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, que dê conta de educar a todos, inclusive aqueles que possuem graves desvantagens, respeitando as diferenças individuais. No caso de crianças com autismo podemos elucidar como dificuldades nessa inserção escolar o fato da criança não responder bem as mudanças, a novos contextos e novas pessoas. A pesquisa tem como objetivo principal analisar o processo de inclusão escolar do aluno com Autismo. Trata-se de uma revisão integrativa com levantamento de dados, em que foi realizada análise temática em torno de categorias e subcategorias. Como resultados foram analisados quatro artigos que se dividiram nas seguintes categorias: 1. Percepção do Professor/ Tutor; 2. Políticas de inclusão digital; 3. Competência Social e 4. Plano de atendimento educacional especializado. É observado de maneira geral que as escolas ainda têm muitas barreiras que dificultam a inclusão do aluno autista, mas isso não é a novidade. O que mais nos chama a atenção é a vontade de melhorar essa realidade em todos os discursos, observações ou qualquer instrumento que seja utilizado. Sugere-se estudos mais densos que possam dar subsídios para família e comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação, Autismo, Políticas de Inclusão

INTRODUÇÃO

Educação Inclusiva é um processo amplo, que engloba todos os estudantes com quaisquer necessidades de inclusão em escola da rede regular de ensino, ou seja, em sua amplitude, a inclusão escolar não se restringe somente as pessoas com alguma deficiência motora, sensorial ou cognitiva, mas a todos os indivíduos no processo educacional. É nesse contexto que Sasaki (1997) define Educação Inclusiva como um processo que ocorre na escola independentemente do nível de ensino, desde que estejam preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos, independente de seus atributos pessoais, nível de inteligência, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. É importante salientar que a Educação Inclusiva depende de políticas que assegurem não só o ingresso à instituição de ensino, mas fazem-se imprescindíveis medidas adotadas pelos educadores para promover a permanência e o desenvolvimento global do aluno, minimizando as barreiras geralmente encontradas, em qualquer cenário que esses alunos necessitem de um suporte para a inclusão.

O Brasil apresenta um sistema educacional fragilizado, em aspectos que vão desde os recursos arquitetônicos até os recursos pessoais, com gestores e professores que não condizem com um sistema educacional inclusivo, isso reflete em uma inadequação das práticas pedagógicas e administrativas. Pensando sobre essa afirmativa empírica, as chances de sucesso de uma inclusão eficiente, que promova o ingresso, permanência e principalmente a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais encontram-se limitadas.

De acordo com Mendes (2010) a Educação Inclusiva brasileira apresenta limitações que vão desde a falta de acesso às escolas em um número expressivo, passando pela lenta evolução das matrículas, em comparação com a demanda existente, até a falta de profissionais qualificados e de recursos. O mesmo autor aponta ainda à necessidade urgente de universalização do acesso à escola, uma escola de qualidade para todos, que possa garantir as especificidades da população-alvo da educação inclusiva, precisando entender que esse assunto não funciona somente na teoria, se faz necessária uma efetivação prática.

São diversas as situações que necessitam de uma atenção maior do professor e núcleo gestor de instituições educacionais, os alunos com deficiência estão cada vez mais presentes no âmbito da educação. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma dessas condições, e por um crescente acesso a um diagnóstico, entre outras medidas, os números

da população autista vêm crescendo no Brasil e no mundo. Gómez e Terán (2014) definem que o autismo trata-se de uma maneira singular do desenvolvimento, onde a comunicação e a socialização têm características diferentes, levando em consideração às características de desenvolvimento evolucionário de acordo com a normalidade, de pessoas consideradas típicas, e afeta cerca de 0,5% da população infantil.

O autismo é considerado uma deficiência do desenvolvimento por ter seu início antes mesmo dos três anos de idade e causar atrasos ou problemas nas diferentes formas que a pessoa se desenvolve e cresce. Tais atrasos necessitam de intervenções no âmbito educacional que possam suprir necessidades específicas dessa população.

Mesmo levando em consideração os diversos estudos que debatem a cerca dessa temática, algumas indagações ainda permanecem, como por exemplo, como as políticas de inclusão refletem na prática docente? Com um grande crescimento da população autista no ambiente escolar, quais medidas estão sendo tomadas na direção de promover uma inclusão efetiva para esses alunos? Os professores da educação básica vêm sendo preparados para lidar com essas especificidades?

Não se pretende nesse estudo apontar soluções para todos esses questionamentos supracitados, ainda entendendo que alguns autores já trazem reflexões sobre essas inquietações, mas essas questões ainda se fazem presentes nos profissionais que buscam um entendimento sobre a educação inclusiva para o aluno com TEA e como as políticas públicas se entrelaçam nas demandas e tomadas de decisões.

O presente estudo tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar do aluno com TEA. Pretende-se ainda discutir a importância de Políticas de Inclusão no âmbito da educação e verificar a influência destas na inclusão de alunos com TEA.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma revisão narrativa, onde não se utiliza de critérios explícitos e sistemáticos. A fim de esgotar fontes, foram consultadas bases de dados e bibliotecas virtuais para busca de trabalhos que pudessem contribuir para atender ao objetivo elencado. Foram examinados artigos, teses, dissertações e livros que pudessem trazer colaborações ao estudo.

Para Rother (2007, p.1):

[...] os artigos de revisão narrativas são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico contextual [...]. Constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor.

Para apresentação dos resultados três tópicos foram criados, no intuito de melhor discutir a temática principal. Sendo dois apresentados de forma narrativa e para o último foi utilizada a análise temática, realizada a partir de 4 trabalhos selecionados. A análise avalia e organiza em torno de categorias e subcategorias temáticas, através de uma criação empírica, ou seja, quando são definidas a partir das falas e/ou conteúdos identificados ao longo do texto, e posteriormente a criação das subcategorias de forma analítica, quando são criadas *a priori* pelo pesquisador, com o intuito de responder aos objetivos traçados, como por exemplo, tema, objetivo e ano de publicação. (MINAYO, 2007; FONTANELLA *et al.*, 2008)

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO

O conceito de escola inclusiva é observado na Declaração de Salamanca (Espanha) de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), é a partir dela que observa-se o consenso de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas em escolas regulares (SILVA *et al.*, 2008). Esse conceito tem um desafio principal, desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, que dê conta de educar a todos, inclusive aqueles que possuem graves desvantagens, respeitando as diferenças individuais.

O texto da Declaração de Salamanca (1994) proclama que: 1. Toda criança tem direito a educação; 2. Toda criança é única; 3. A diversidade deve ser levada em conta; 4. Deve-se satisfazer as necessidades educacionais especiais mediante seu direito de acesso à escola regular; 5. Alunos da escola regular que tenham atitudes inclusivas devem combater qualquer tipo de preconceito de forma a conscientizar toda a comunidade e a sociedade.

O referido texto convoca a todos os governos e requer, prioridade política e financeira que possibilite a inclusão de crianças no sistema educacional; a educação inclusiva como lei; comunicação com outros países que já desenvolvem esse sistema educacional inclusivo; investimentos para propiciar formas de identificação e intervenção precoce, e por fim, a capacitação de professores desde a sua formação, se estendendo durante toda a sua atuação. Essa é a proposta para um novo pensar em educação inclusiva, onde a pessoa com deficiência passa, teoricamente, a estar na escola em igualdade de condições com as demais (SILVA *et al.*, 2008).

Aspectos históricos, políticos e culturais necessitam serem considerados ao se falar em educação inclusiva. Kupfer (2007) faz uma crítica a idealização da inclusão em qualquer que seja a situação, e argumenta que no caso de crianças com autismo o professor vai além da sua função pedagógica, já que se faz necessário a produção do enlace, e para que isso ocorra é preciso o apoio de uma equipe de profissionais dispostos a integrar-se a sua prática.

A crítica se consolida em questões que discorrem de uma necessidade de recursos docentes e técnicos, que promovessem uma adequação das instituições escolares e dos procedimentos pedagógico-didáticos as novas condições de inclusões, os quais não ocorreram paralelamente com o movimento de implantação da educação inclusiva (JERUSALINSKY E PÁEZ, 1999; GUIMARÃES, 2015)

A escola para qualquer criança e em específico para a criança com autismo é um ambiente que vai proporcionar a observação e um meio de intervenção nas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Brites e Brites (2019, p.163) sobre o ambiente escolar:

É um espaço que simula, em muitos aspectos a nossa sociedade, com suas imposições, rotinas, horários, oportunidades constantes de interação social (imitação, compartilhamento, reciprocidade, atenção social), treino de frustrações, aquisição de diversos tipos de linguagens, hierarquias, processos de ensino-aprendizagem de leitura, escrita e matemática e atividades físicas com estimulação motora e espacial.

Nesse sentido, ir à escola é uma grande oportunidade que a criança, inclusive a autista, têm de se desenvolver globalmente, por mais que esse ingresso e muitas das vezes, a permanência, possa gerar incômodos e frustrações para as famílias, no caso das crianças com autismo podemos elucidar como dificuldades nessa inserção o fato da criança não

responder bem as mudanças, a novos contextos e novas pessoas. A inclusão escolar para a criança autista está entrelaçada a inclusão social, para que possam juntas, promover um estado de paz e estabilidade nos comportamentos e nas aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar.

Brites e Brites (2019) dividem as ações de inclusão na escola para a condução das crianças e adolescentes autistas em quatro eixos; 1. Institucional, relacionado aos aspectos físicos, capacitação de gestores, professores, materiais adequados e tecnologias assistivas; 2. Socialização, que diz respeito a empatia, habilidades sociais, desenvolvimento da linguagem social/emocional/duplo sentido e prevenção de *bullying*; 3. Adaptação curricular, que diz respeito a todo o planejamento e veiculação de conteúdos, aprendizagem condizente ao nível de escolaridade e avaliações adequadas, e por fim; 4. Aprendizagem da leitura, escrita e matemática, que comporta as avaliações das habilidades cognitivas e posteriormente a solicitação ou não de professores de apoio individualizado/recurso multifuncional/reforço escolar. Ainda acrescentaria neste último eixo a aprendizagem das habilidades motoras, com avaliação das mesmas e posteriormente um plano estratégico para aquisição e melhoria delas por parte do profissional de educação física da escola.

Todas essas questões merecem uma visão da escola mais centrada no aluno com autismo, para que a inclusão escolar aconteça de fato, não só com atitudes que vão ao contrário da discriminação, mas também trazendo subsídios, criando condições de permanência da aluna no ambiente escolar através de um trabalho contínuo que engaje toda a comunidade escolar em parceria com as famílias das crianças com autismo e das crianças típicas.

O AUTISMO E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

O movimento denominado de inclusão das pessoas com deficiência é relativamente recente. Perpassando por um contexto histórico, podemos dizer que a escola foi, e por muitas vezes ainda se apresenta, como uma instituição discriminatória, por vezes limitando-se a escolarizar um grupo seletivo e homogêneo, onde aqueles que não pertenciam a esse grupo eram/são excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a busca pela inclusão, contradizendo todo um processo de exclusão e

segregação que foi construído por muito tempo. É a partir de então que ocorre o acesso das pessoas com deficiência as escolas, e iniciou-se um processo de integração e hoje chamamos de inclusão. Essa modificação ainda que lenta e pouco significativa, é o que fomenta futuras e importantes mudanças no cenário educacional, a fim de buscar mudanças no cenário, em uma tentativa de uma educação inclusiva, seja por meio de políticas educacionais inclusivas ou pela própria necessidade daqueles que fazem e procuram a escola (BRASIL, 2007).

Para falar de políticas públicas faz-se necessário antes situar o espaço social no qual se está inserido, aprofundar o entendimento das relações entre os agentes e só assim, compreender as políticas propostas, preteridas, efetivadas e por fim aquelas que obtiveram êxito, sem esquecer as inúmeras que se quer passaram de propostas. As mesmas podem ser definidas como um conjunto de programas, ações ou mesmo atividades que devem ser desenvolvidas pelo estado de forma direta ou indiretamente, com objetivo de assegurar o direito de cidadania, em detrimento social, cultura ou econômico.

Entendendo melhor esse contexto da pessoa com autismo em relação aos seus direitos faz-se necessário esclarecer alguns pontos, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 2015, “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Nessa visão da lei e dos direitos, se encaixa então o autismo como uma deficiência, e assim as pessoas diagnosticadas têm direito a buscarem auxílio na saúde, educação, previdência, trabalho, assistência social, mercado/consumo, tributos, incentivo a pesquisa, enfim, a todos os direitos que comportam a pessoa com deficiência.

É no final do século XX que muitos conflitos e transformações aconteceram, principalmente, no contexto da educação especial, e então surgem as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos” (CARVAHO, 2003).

No Brasil, as garantias legais e os direitos das pessoas com deficiência estão descritos em quatro documentos principais, são eles, Estatuto da Criança e Adolescência (ECA), Lei de Inclusão, Lei Beneditina e Estatuto da Pessoa com Deficiência, todos esses documentos estão compostos por artigos que servem como parâmetro para que as instituições deem condições de igualdade de condições nos mais diversos lugares, que assim necessitem.

Com objetivo de reforçar e chamar a atenção dos pais, como agentes importantes na educação dos filhos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, em seu art. 55 estabelece que é dever dos pais ou responsáveis e matricular seus filhos na rede regular de ensino como uma obrigatoriedade. É ainda no mesmo período que a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) surgem como influência para formulação das políticas públicas de inclusão na educação. De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990. p3):

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) apud (BRASIL, 2007, p. 3) afirma ainda que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O que entende-se por diversidade humana vai além das pessoas com deficiência, e sim, todos aqueles que fogem da homogeneidade, incluindo então as diferenças ligadas ao gênero, raça, etnia, religião e as desigualdades sociais.

Na política atual de educação especial é reafirmado o direito de todos os alunos, independentes de suas necessidades educacionais, o direito a frequentar o ensino regular, e ainda, o atendimento educacional especializado (AEE) definindo os alunos que serão atendidos pela modalidade de ensino educacional especializado no Brasil, dentre esses, estão os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, categoria a qual faz parte a pessoa com autismo de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2014).

Assim a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva afirma que a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola

regular, com objetivo de atender as necessidades educacionais especiais de alunos com quaisquer deficiências transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007).

PERCEPÇÃO DO PROFESSOR, POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL, COMPETÊNCIA SOCIAL e PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)

As categorias foram especificadas de acordo com a temática que será abordada, para estas, escolheu-se a apresentação inicialmente em formato de tabela e logo em seguida serão descritos e discutidos de acordo com as questões julgadas mais pertinentes de cada categoria.

Tabela 01. ARTIGOS EXAMINADOS

CATEGORIA	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR/ANO
PERCEPÇÃO DO PROFESSOR	A percepção do Professor e do tutor frente a inclusão da criança com autismo no ensino regular.	Investigar a percepção do professor e tutor sobre a inclusão de crianças com autismo no ensino regular	CANEDA, Cristiana Rezende Gonçalves; CHAVES, Tânia Marisa Lopes. 2015
POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtorno do espectro autista.	Delinear as práticas de inclusão escolar e sociodigital desencadeadas pela interface de dispositivos móveis – <i>laptops e tablets</i>	SANTAROSA, Lucila Maria Costa; CONFORTO, Débora. 2015
COMPETÊNCIA SOCIAL	Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um estudo de caso comparativo.	Investigar o perfil de competência social de uma criança de pré-escolar com autismo	CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. 2012

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)	Pedro Gonçalves: Uma história de inclusão escolar	Proporcionar ao aluno Pedro Gonçalves um atendimento que considere as suas necessidades, elaborando um plano de AEE	ao MENEZES; Maria Roseane Gonçalves. 2013
--	---	---	---

Fonte: Própria

A categoria 1 – Percepção do Professor/Tutor discute sobre o estudo de Caneda e Chaves (2015), o qual foi feita uma investigação baseada na Análise do Discurso de uma Professora e uma Tutora, ambas com mais de dois anos de experiência, docentes de uma escola de ensino fundamental de Santa Maria. Utilizou-se como instrumento de coleta uma entrevista semiestruturada a partir de questões norteadoras, e em seguida foi construído o *corpus* discursivo da pesquisa a partir dos relatos. A análise foi realizada a partir de recortes que as autoras consideraram mais significativos, e então discutidos a partir das categorias estabelecidas anteriormente.

O estudo discorre sobre questões como o entendimento do Professor e Tutor sobre a temática inclusão, o saber sobre o autismo, a percepção da sua atividade docente frente ao aluno com autismo, a formação docente como meio para entender a educação inclusiva frente ao aluno com autismo e o significado da sala de aula para o aluno autista.

Os resultados do estudo de Caneda e Chaves (2015) refletem sobre um discurso confuso, inquieto e que sempre remete a um impasse quando confrontadas em relação a inclusão. O desconforto no ambiente escolar, e a falta de conhecimento em relação aos conceitos sobre o autismo, assim como uma angústia da Professora quando confrontada com o fracasso do processo de ensino-aprendizagem são discursos pertinentes em quase todas as questões.

A formação docente é relatada com insatisfação e escassez de estudos dessa natureza nos cursos de graduação, complementando com o fato dos estágios não coincidirem com a realidade encontrada nas escolas, e por vezes o saber se remete aos cursos especializados, palestras e material formativo, como relata Professora e Tutora.

O espaço de sala de aula é considerado um lugar de possibilidades para que ocorra a interação do aluno autista com a turma e fazê-lo se sentir igual aos demais, mas a falta de tempo para se dedicar mais ao aluno autista é um questionamento que traz lamentações da Professora. Já nos discursos da Tutora existe uma insatisfação em decorrência da sala não ter a amplitude e estrutura adequada.

As falas da Professora e Tutora remetem como ainda se faz complexa a educação inclusiva a partir de um ideal que já está pré-estabelecida. Os recortes das falas também indicam como a escola se mostra incomodada diante da alteridade. As participantes da pesquisa mostraram apenas sentimentos negativos e confusos quanto ao processo de inclusão, prevalecendo sempre as dificuldades e o não saber.

A categoria 2 – Políticas de Inclusão Digital trás reflexões sob o olhar do estudo de Santarosa e Conforto (2015), que utilizou-se de observação direta, análise documental, entrevistas e dinâmicas de grupo focal, através de enfoque exploratório e explicativo, empregando a técnica de análise textual discursiva, participaram da pesquisa três atuantes do programa “um computador por aluno” e três crianças com autismo.

Os resultados da pesquisa no que diz respeito a inclusão digital sugere um comportamento inacessível do aluno autista com o *laptop* educacional, que pode ser associado a problemas de acessibilidade tecnológica potencializados pelo próprio transtorno. Revelando assim um equipamento de difícil compreensão, pouco amigável e que apresentava um sistema operacional de múltiplas escolhas e configurações, causando assim um certo grau de abstração.

Os usuários com Autismo também mostraram dificuldades quanto a coordenação e efetivação dos processos com o uso do cursor do *mouse*, diferente do que aconteceu com o uso do *tablet*, já que ele apresenta um formato arquitetônico que permite que seja usado em lugares e posições diferentes, refletindo em uma resposta positiva para a hiperatividade e qualificação de estratégias de mediação.

A inclusão escolar e digital alerta para um descompasso das ações governamentais no que diz respeito a proporcionar aos estudantes da rede pública brasileira de ensino contextos e recursos que promovam a inserção econômica e sociocultural.

Nos discursos das professoras que atuaram como agentes de observação foi observado uma visão reducionista da escola como um simples tempo e espaço de socialização, não levando em consideração as especificidades dos estudantes com deficiência.

Na observação direta os resultados são ainda mais críticos. De acordo com as autoras Santarosa e Conforto (2015), “O olhar obscurecido pelo laudo que demarca e rotula as especificidades desses sujeitos de pesquisa, somado a aspectos econômicos e socioculturais do contexto familiar potencializaram a histórica lógica de exclusão de acesso aos benefícios sociais”.

As autoras referem-se à situação de exclusão de uma das alunas participantes da pesquisa, diferentemente do que ocorreu com os outros dois alunos, um que era filho da professora, e que por mais que apresentasse comportamentos de natureza obsessiva-compulsiva não construiu um impedimento de inclusão e permanência em sala de aula, e outro aluno, que por ter pais com formação superior que lutavam por seus direitos teve acolhimento unânime com os colegas. Já a aluna “excluída”, filha de pedreiro e diarista, teve seu déficit naturalizado pelos pais e professores. Essa situação mostra uma conquista fragilizada no contexto regulatório quanto ao direito de acesso e permanência em sala de aula, a partir de uma política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

O estudo realizado por Camargo e Bosa (2012), que compreende a Categoria 3 – Competência Social, em que participaram duas crianças, sendo uma com autismo e outra com desenvolvimento típico, da mesma faixa etária, sexo, grupo escolar e ambas as participantes do mesmo grupo escolar. Foi utilizada a versão adaptada da Escala Q-sort de Competência Social (ALMEIDA, 1997), que é um instrumento de medida ideográfico que permite avaliar as diferenças e semelhanças individuais a partir da identificação de padrões de organização do comportamento social, levando em conta os fatores de contexto e de desenvolvimento. Foi realizado ainda filmagens e análise da influência do contexto no perfil de competência social de cada criança.

Os resultados mostram que houve evidência de competência social na criança com Autismo, ao participar de atividades em grupo, ser solicitada pelos colegas, aceitar sugestões e pedidos dos outros, mostrar-se amigável, afetiva e disposta. Já nos aspectos da competência social em que ela diferiu da criança com Desenvolvimento Típico, essa diferença decorre mais em função da menor frequência/intensidade dos comportamentos sociais do que da sua própria ausência (CAMARGO E BOSA, 2012).

Nota-se ainda interessante que alguns comportamentos relacionados à agressão e desorganização não foram observados na criança com Autismo e a criança com Desenvolvimento Típico também demonstrou alguns comportamentos marcadamente dependentes em relação ao grupo, bem como de agressão e desorganização. Sobre a influência do contexto escolar, a expressão da competência social da criança com Autismo na sala de aula, comparada ao pátio, foi mais dificultada do que a da criança com desenvolvimento típico.

As diferenças observadas entre os contextos em alguns comportamentos da criança com Autismo demonstram a necessidade da implementação de práticas

pedagógicas que levem em conta as dificuldades da criança. Faz –se necessário fundamentar essa prática a partir de conhecimentos e recursos necessários, ficando claro o papel da escola, suas obrigações, apoio e cobrança por parte da família.

A categoria 4 –Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o estudo de Menezes (2013) traz toda a proposição do caso de um aluno de 11 anos de idade, cursando o 3º ano do ensino fundamental em escola regular, com laudo médico com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Através da técnica de observação e entrevista e posteriormente feita a narração e interpretação dos fatos e das falas, chegou-se a uma contextualização que se apresenta em dois pontos centrais como problemáticas, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, que foram as dificuldades observadas no contexto escolar para com o aluno. Um outro ponto importante na pesquisa está centrado na falta de preparo da professora atual do aluno, que reflete em uma insegurança da mesma e na falta de confiança por parte do aluno autista.

No que diz respeito ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) objetivado no estudo, teve como alvo proporcionar uma melhoria da prática pedagógica através de materiais que permitam a melhoria da comunicação, interação social e criatividade do aluno. O Professor do AEE será primordial no suporte ao aprendizado do aluno junto com o Professor regente, auxiliando nas estratégias que devem ser utilizadas em sala de aula, nos materiais que devem ser utilizados, participando junto ao aluno nas aulas de educação física e dando suporte teórico ao professor de sala de aula, ao professor de educação física, colegas de turma e equipe de coordenação da escola, levando em consideração o envolvimento da família do aluno autista.

Ainda que muitas vezes não esteja de forma explícita ou destacada na legislação, o PAEE ou Plano Educacional Individualizado (PEI) são apontados em várias entrelinhas, como na Resolução da CNE nº 2/2011 que indica que os professores capacitados devem entre outras atribuições “II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem”. A LDB em seu art. 59 destaca que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

A LBI, lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 em seu capítulo IV Art. 28. incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: “ adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem

o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” para uma interpretação que associe a utilização do PEI ainda incube: “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”.

O que se pode refletir, é que mesmo com as supervisões, avaliações e expectativas depositadas na educação para que ela se torne eficaz, em muitos cenários é necessária a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem deficiência ou necessidades mais complexas, mas, também, para todos os outros alunos. Quanto aos alunos com deficiência esta abordagem é definida e implementada no âmbito do Plano de Educação Individual (PEI).

A avaliação desse planejamento deve ser realizada de forma processual, pelo professor do AEE, o professor regente, a pedagoga, a família e próprio aluno, considerando os aspectos da comunicação, interação social, afetividade e cognição, através de um registro logo após o término das aulas. Espera-se que o plano do AEE, juntamente com outras estratégias, aplicado alunos com TEA possibilite a melhoria do desenvolvimento escolar em todas as suas esferas e a inclusão social em todos os espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se através que a busca para pôr em prática as políticas de inclusão no que diz respeito especificamente as crianças com autismo, se faz presente no ambiente escolar. É observado de maneira geral que as escolas ainda têm muitas barreiras que dificultam a inclusão do aluno autista, mas isso não é a novidade. Os discursos de professores, que destacam as incertezas e a vontade de mudar essa realidade, nos dá um fôlego para buscar práticas que garantam a permanência com excelência de alunos com deficiência na escola.

A busca através de descritores amplos e diante de poucos estudos encontrados que estivessem em acordo com os critérios estabelecidos para esta pesquisa, mostram que a quantidade de estudos ainda é pequena, o que nos leva a refletir que a escassez desses estudos pode inclusive ser um fator para que os profissionais que estão na escola não

tenham a formação/informação suficiente para conduzir o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com autismo.

Assim, sugere-se um estudo mais amplo e denso, que possa subsidiar uma prática pedagógica inclusiva, que tenha objetivo de favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social do aluno com autismo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.

ALMEIDA, A. As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort. Unpublished doctoral dissertation, Universidade do Minho. Portugal, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1996.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, 2008.

_____. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. Mentas únicas. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019. p. 7-191.

CAMARGO, Siglia Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CANEDA, Cristiana Rezende Gonçalves; CHAVES, Tânia Marisa Lopes. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. Aletheia, v. 46, p. 142-158, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em educação especial. WVA, 2003.

DO ESTADO, Fundo Social de Solidariedade *et al.* Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de saúde pública*, v. 24, p. 17-27, 2008.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. *Transtornos de aprendizagem e autismo*. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

GUIMARÃES, L. B. M., & Luz, T. M. da R. (2015). Construção do lugar geográfico de alunos com transtorno do espectro autismo em instituições públicas de ensino: contribuições da psicanálise. *Revista Geografia em Atos*, 2(2).

JERUSALINSKY, A., & Páez, S. M. C. (1999). Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 5(9), (p.118-123). São Paulo, SP: USP – Instituto de Psicologia.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação para o futuro: psicanálise e educação. In: *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 2007. p. 155-155.

MENEZES, Maria Roseane Gonçalves. Pedro Gonçalves: uma história de inclusão escolar/A history of educational inclusion. *Sophía*, v. 1, n.15, p. 352-373, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MINAYO, MC de S. DESLANDES, SF; GOMES, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, v. 30, 2007.

ROTHER, Edna Terezinha. *Revisión sistemática X Revisión narrativa*. 2007.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. *Revista brasileira de educação especial*. Marília, SP. Vol. 21, n. 4 (out./dez. 2015), p. 349-366, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 1997.

SILVA, R.F *et al.* *Educação Física Adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional*. São Paulo: Phorte, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994 [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, 1994.

UNICEF *et al.* *Declaração Mundial sobre Educação para todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtiem, 1990.