

A inclusão escolar do aluno autista: algumas considerações**Autista student's inclusion: some considerations**

Márcio Pereira – Mestre em Administração. Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Cláudio. marcio.marcio@uemg.br

Joice Natália Vieira – Pedagoga. Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Cláudio. joice_vieira19@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo discute a respeito da inclusão do aluno autista. Objetivou-se, por meio de uma pesquisa bibliográfica, conhecer o Transtorno do Espectro Autista (TEA), diagnóstico e tratamento, sua inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a rede de apoio, o atendimento educacional especializado (AEE) e a temática da discriminação, além de leis que garantem os direitos das pessoas autistas. Após o estudo desses tópicos, verificou-se que as leis de inclusão são recentes e longos foram os anos até que se chegasse à atual legislação. Em relação à prática inclusiva, muitos são os aspectos que impedem sua efetivação, especialmente no tocante à demora, à não aceitação do diagnóstico por parte da família e à ausência da rede de apoio na vida da criança e de seus responsáveis, algumas vezes por desconhecimento desse auxílio e outras pela dificuldade do acesso. Observou-se que o contexto da inclusão se dá em grande parte pelo professor, pois o mesmo terá convívio com o autista diariamente e durante um longo tempo. O processo de ensino-aprendizagem não é simples, e cabe ao professor construir práticas pedagógicas contextualizadas com as necessidades dos alunos; assim, a formação continuada dos docentes muito contribuirá para condutas inclusivas, tornando a aprendizagem significativa para os autistas.

Palavras-chave: Autismo. Professor. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article discusses the inclusion of the autistic student and, through a bibliographical research, aimed to know the Autism Spectrum Disorder (ASD), diagnosis and treatment, its inclusion in the initial years of Elementary Education, emphasizing the support network, specialized educational assistance (ESA) and the issue of discrimination, as well as laws guaranteeing the rights of autistic people. After studying these topics, it was found that the inclusion laws are recent and long the years until we came to the current legislation. And in relation to inclusive practice, many aspects impede its effectiveness, especially in relation to the delay and non-acceptance of the diagnosis by the family, the absence of the support network in the child's life and those responsible, sometimes because of lack of knowledge and others because of the difficulty of access. It was observed that the context of the inclusion is largely given by the teacher, since the same will have contact with the autistic daily and for a long time. The process of teaching learning is not simple, and it is up to the teacher to construct pedagogical practices contextualized with the needs of the students and the continued formation of the teachers greatly contributes to inclusive behaviors, making learning meaningful for the autistic.

Keywords: Autism. Teacher. School inclusion.

1 Introdução

O presente artigo tem como finalidade abordar sobre a inclusão do aluno autista no espaço escolar, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na atualidade, muito se tem discutido a respeito da inclusão, pois com a entrada dos alunos com necessidades especiais¹ (deficientes e quadros de Transtorno Global do Desenvolvimento/TGD)² no ensino regular, as escolas precisam se adequar a esse público. Porém, é perceptível que nem todas as instituições educacionais estão preparadas para oferecer um ensino de qualidade que atenda à diversidade encontrada no espaço da sala de aula.

O Estágio Supervisionado não obrigatório³ é uma das possibilidades de ampliar a formação acadêmica; a experiência que fundamenta este artigo se deu de 2016 a 2018, em escolas públicas municipais da cidade de Carmópolis de Minas/MG. Nesse percurso, no exercício da monitoria, foi dado apoio a crianças com Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Esquizofrenia, Deficiência Auditiva e Autismo. Contudo, foi o Autismo que afetou e aguçou o interesse pela discussão da inclusão escolar desse grupo de pessoas devido às dificuldades que professores e alunos têm vivenciado no espaço da sala de aula.

São muitos os obstáculos que dificultam a inclusão escolar, no caso em específico da discussão, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: formação dos professores regentes, desconhecimento da rede de apoio, serviços especializados, discriminação, a organização e estrutura da escola, os recursos pedagógicos e financeiros, dentre outros. Pesquisadores apontam que para ocorrer a inclusão é necessário que haja mudanças no sistema educacional, principalmente na prática pedagógica. O professor deve entender como trabalhar com a diversidade no espaço escolar, atendendo às necessidades individuais e coletivas; quanto à pessoa com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento (TGD), não se deve restringir ao diagnóstico, mas focar as possibilidades de todos os alunos. É necessário que o professor conheça o educando e organize suas práticas de forma a atender a

¹ De acordo com Glat (2007), necessidades educacionais especiais são exigências de um determinado indivíduo em decorrência da falta ou da privação das condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais, que se manifestam no cotidiano.

² De acordo com a Resolução CEE n 460/2013 o público alvo da educação especial na educação básica são a deficiência intelectual, auditiva, visual, física e múltipla, os quadros de TGD (Espectro Autista, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância – psicose).

³ O estágio supervisionado não obrigatório de acordo com a Lei nº 11.788, de 25/09/2008. Art. 1º, § 2º é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

todos, pois cada um possui suas próprias características individuais e formas de aprender específicas.

A partir da experiência do Estágio Supervisionado não obrigatório, muitos dos apontamentos feitos pelos estudos, até o momento, realizados por pesquisadores, em relação aos obstáculos à inclusão foram percebidos. Contudo, as especificidades da pessoa com autismo despertou a curiosidade em aprofundar o estudo a respeito do Autismo e inclusão escolar, principalmente devido à dificuldade que o autista possui de interação social.

O trabalho realizado nos aponta que as dificuldades encontradas pelos professores regulares em relação à inclusão do aluno autista se fundam no desconhecimento sobre o autismo e de como se processa a aprendizagem dos mesmos, indicando a necessidade do investimento, por parte dos sistemas de ensino, na formação continuada ou em serviço dos professores sobre a temática.

2 Metodologia

A metodologia é a etapa que sustenta a construção do conhecimento científico. Este trabalho possui uma abordagem qualitativa e do ponto de vista da sua natureza é uma pesquisa aplicada. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.51), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”.

Quanto aos procedimentos técnicos, utilizaram-se fontes bibliográficas, pois a finalidade é entender a inclusão da criança com autismo no espaço escolar e as dificuldades que o professor encontra no percurso inclusivo desse grupo de pessoas.

De acordo com Carvalho (1991, p. 156), a pesquisa bibliográfica “desperta o interesse pelo tema e o espírito indagador e crítico acerca de múltiplas dimensões de uma dada realidade”.

Para a busca de dados, foi realizada a leitura de artigos, teses, dissertações, livros, pareceres, resoluções, orientações e outras publicações científicas. O levantamento de dados já existentes é caracterizado como um “apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 12).

Apontamentos sobre o Autismo

O autismo é um transtorno que pode ocorrer na gestação ou advir de causas genéticas e dificultar várias áreas do desenvolvimento, sendo uma delas a aprendizagem. Apesar de muitas pesquisas, pouco se sabe sobre as causas concretas do autismo. De acordo com Cunha

(2009, p. 20), “o termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa de si mesmo”; e os estudos sobre o autismo são recentes.

A primeira pesquisa ocorreu porque Leo Kanner, psiquiatra austríaco, naturalizado americano, observou que algumas crianças possuíam dificuldades de interação, motoras e comprometimento na fala. Kanner publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo em 1943 e constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil denominada, a princípio, de distúrbio autístico do contato afetivo (CUNHA, 2009, p. 20). Conforme Cunha (2009), Kanner observou onze crianças, que compartilhavam as mesmas características, sendo comum o isolamento extremo e a preservação intensa da rotina, denominando-as autistas. Nessa mesma época, Hans Asperger publicou o artigo “Psicopatologia autista da infância”. Em seguida, manifestou-se Bruno Bethelheim, fazendo uma leitura do autismo na perspectiva da Psicanálise.

Os autores citados, inicialmente, acreditavam que os pais eram os principais responsáveis pelo transtorno, em especial a mãe. A partir de 1964, o autismo passa a ser considerado como um transtorno neurológico e a centralização dada à mãe é desconsiderada. Segundo Stelzer (2010, p. 19), em 1964, Bernard Rimland descreveu o autismo infantil como “uma doença neurológica com possível origem em alteração funcional da formação reticular ativadora”. Bethelheim não concordava totalmente com Rimland, mas percebeu que culpar os pais não melhoraria o quadro do autista. Kanner, no início de suas pesquisas, percebeu que o autismo ocorria com mais frequência em meninos do que em meninas; essa percepção estava correta, prevalecendo até os dias atuais. Segundo Cunha (2009),

A taxa média de prevalência do Transtorno Autista em estudos epidemiológicos é de cerca 15 casos por 10.000 indivíduos, com relatos de taxas variando de 2 a 20 casos por 10.000 indivíduos, e é quatro a cinco vezes mais comuns entre os meninos do que entre as meninas, independentemente de origem racial ou social. (CUNHA, 2009, p.15).

O autismo pode ser classificado em leve, moderado e severo; com isso, o grau de comprometimento é variável. O leve é a síndrome de Asperger, na qual não há comprometimento na fala nem da inteligência. Conforme Cunha (2009, p. 21), “difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer deficiência intelectual, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem”. O autismo pode ocorrer de maneira grave, na qual a criança se mostra incapaz de manter qualquer contato, possuindo comportamento agressivo e outras associações, seja com deficiência ou outros transtornos.

3.1 Comportamentos das crianças autistas

O autismo pode se manifestar de diversas formas; assim, nenhum autista é totalmente idêntico ao outro. Os sintomas geralmente começam a aparecer nos primeiros meses e por volta dos três anos são mais visíveis. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreende um “conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas” (CUNHA, 2009, p. 86).

Na maioria dos casos quando os bebês apresentam o quadro de autismo, no momento da amamentação, eles não olham nos olhos da mãe, pois possuem dificuldades em manter contato visual. Segundo Bartosszeck e Grossi (2018, p. 39), “algumas chegam a evitar deliberadamente o contato visual com os pais, mesmo quando estes se posicionam no campo de visão da criança”. As crianças que não apresentam o autismo aprendem a se despedir das pessoas com gestos desde muito cedo, já os autistas fazem de maneira diferente, viram a mão para si se despedindo de si mesmas.

Ao realizar alguma atividade, o autista se mantém totalmente concentrado naquilo que faz, ele não consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo. Alguns possuem dificuldades em reconhecer o que as pessoas estão sentindo; quando alguém está chorando, por exemplo, eles podem pensar que o outro está feliz e simplesmente sorriem. Segundo Barbosa e Andrade (2018, p. 118), “dificuldades relacionadas à identificação de expressões faciais associadas a cada emoção também estão presentes no espectro, assim como a dificuldade de tomada de perspectiva do outro”. É importante destacar que eles não são indivíduos frios, somente possuem dificuldades de compreender emoções.

A criança com o desenvolvimento dentro dos padrões esperados e que não apresenta autismo, aponta para objetos para mostrar ao adulto o que deseja. Já a criança autista, na maioria das vezes, leva o adulto até o local onde se encontra o que almeja, ou até mesmo pega na mão da pessoa e a coloca no objeto, pois possui dificuldades de comunicar pela oralidade o que deseja.

Os autistas costumam ficar isolados das pessoas e, desta maneira, vivem em seu próprio mundo. Eles possuem certos bloqueios a mudanças na rotina, o que causa muito desconforto e até comportamentos estereotipados. Apresentam contrariedade às regras impostas, pois não as conhecem e não sabem quando e porque são usadas. “Normalmente, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não conseguem compreender normas sociais implícitas. Assim, não compreendem que tais comportamentos são socialmente inadequados” (BARBOSA; ANDRADE, 2018, p.124).

A comunicação é a área mais afetada nos autistas. Muitas crianças até começam a falar, ou melhor, simplesmente repetem as palavras que ouvem. Isso acontece porque, muitas vezes, elas desaprendem o que aprenderam com frequência. Algumas falam durante toda a vida, outras falam quando criança e depois perdem essa capacidade.

Além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe chance de haver um acentuado comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, e a ecolalia, que é a repetição mecânica de palavras ou frases. (CUNHA, 2009, p. 27).

As crianças autistas podem aprender a falar com o apoio de profissionais e estímulos da família, sendo possível desenvolver a linguagem verbal mesmo possuindo alguns atrasos na comunicação.

3.2 Diagnóstico e tratamento

Diagnosticar uma criança com autismo não é uma tarefa fácil, pois a diversidade dos sintomas pode dificultar o resultado. Por isso, o diagnóstico demanda observação do comportamento, avaliações e análises. Quanto mais cedo for o resultado, mais rápida será a intervenção dos profissionais e, conseqüentemente, melhor será o desenvolvimento da criança.

Os sintomas do autismo começam a aparecer nos primeiros meses de vida, porém nem sempre os pais percebem os sinais. O Brasil é um país onde o diagnóstico do autismo é muito tardio em relação a outros. Segundo Nogueira e Mendes (2018, p. 96), “pesquisas indicam que a percepção dos primeiros sintomas pelos pais varia dos 14 aos 23 meses; em países como o Brasil, o diagnóstico demora a ser concluído, sendo dificilmente feito antes dos cinco anos”. Contudo, conforme os mesmos autores (2018, p. 96), em alguns países desenvolvidos há demora no diagnóstico: “em muitos países desenvolvidos, o atraso no diagnóstico também acontece, como na Alemanha”.

É importante que o diagnóstico do autismo seja feito o mais cedo possível, principalmente até os 2 e/ou 3 anos, pois essa é a fase em que as crianças mais aprendem sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. Segundo Cavicchia (2015)

O período sensório-motor é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo. Suas realizações formam a base de todos os processos cognitivos do

indivíduo. Os esquemas do sensório-motor são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objetos em diferentes contextos. (CAVICCHIA, 2015, p.4).

Sendo assim, quanto mais precoce o diagnóstico, melhores serão os avanços cognitivos do indivíduo. Conforme Nogueira e Mendes (2018, pp. 96 e 97), “a demora no diagnóstico é maléfica tanto por manter a família em suspenso, em estado de estresse, quanto por desperdiçar um tempo precioso de estimulação, em período de desenvolvimento crucial”. A família é essencial para a efetivação do diagnóstico; é por meio dos relatos de quem convive diariamente com a criança que os médicos realizam um diagnóstico mais preciso.

O autismo não tem cura, mas os tratamentos e cuidados adequados podem ajudar no desenvolvimento e na adaptação social. A intervenção precoce é de suma importância, sendo que a criança precisa ser motivada o tempo todo a aprender coisas novas. A família e os profissionais precisam estar atentos às intervenções possíveis. Segundo Nogueira e Mendes (2018, p. 98), o objetivo de uma intervenção precoce adequada é “amparar essa criança para que se possam acessar estratégias básicas que servirão para que ela possa aprender de forma independente, recíproca e prazerosa, dentro de sua potencialidade e singularidade”.

Com a intervenção correta, alguns sintomas do transtorno podem desaparecer ou ser menos intensos e constantes. Através do estímulo, a criança autista vai aprender a brincar com amigos e a reconhecer o sentimento do outro, identificando, assim, suas próprias emoções, além de ter melhor desempenho na linguagem e um melhor convívio social. Os sintomas do autismo não desaparecem totalmente, mas as manifestações podem ser amenizadas.

4 A inclusão do autista no ambiente escolar

O autismo, ao longo do tempo, enfrentou diversas barreiras, sendo os desafios maiores o preconceito e a discriminação. A educação é um direito de todos os cidadãos, e o Estado e a família precisam caminhar juntos para oferecerem uma formação de qualidade. Conforme a Constituição Federal (1988), Artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

As crianças deficientes adquiriram o direito de ter acesso à educação regular assegurado pela Constituição Federal (1988), Artigo 208, inciso III, que diz: “Atendimento

educacional especializado aos portadores⁴ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Foi um grande marco na vida das pessoas com deficiência e/ou com quadros TGD e de suas famílias, apesar de todos os desafios que a inclusão traz.

Para acontecer uma inclusão efetiva das pessoas com deficiência e/ou com quadros de TGD no ensino regular, todas as escolas precisam estar preparadas e adaptadas para receber esse público. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001),

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais⁵ na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo a suas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 28).

Em relação à pessoa com autismo, no ano de 2012, foi homologada a Lei Ordinária Federal nº 12.764, que institui proteção e reconhecimento do autista, passando a considerá-lo uma pessoa com necessidades especiais⁶. A referida legalização apresenta um grande marco para a vida desse grupo de pessoas, pois “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012).

É direito da criança com autismo ter um ensino de qualidade, sendo ser de suma importância e um direito já estabelecido que a criança autista possua um professor especializado, que irá auxiliá-la na vida escolar. Segundo o Art 3º, parágrafo único da Lei nº 12.764, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

O autista deve ser matriculado na instituição regular de ensino como qualquer outra criança, com os mesmos direitos; sendo assim, a escola não pode negar a matrícula de nenhum estudante. Segundo a Lei nº 12.764, “o gestor escolar, ou autoridade competente, que

⁴ Pereira (2018) diz que apesar de a terminologia “portador” estar na legislação, atualmente, não é utilizada devido ao entendimento de que não se porta uma deficiência, ou seja, o termo portador implica carregar. Entende-se que uma deficiência não se carrega, mas é uma condição de existência.

⁵ Pereira (2018) informa que tal concepção remete ao entendimento de que todos os alunos apresentam certas necessidades educacionais individuais que podem ocorrer em momentos diferentes durante a escolarização. Isto quer dizer que as diferenças individuais – aptidões, motivações, estilos de aprendizagem, interesses e experiências de vida – são inerentes a cada ser humano e têm grande influência nos processos de aprendizagem que são únicos para cada pessoa, podendo ocasionar barreiras no processo ensino/aprendizagem

⁶ Pereira (2018) diz que necessidades especiais são exigências de um determinado indivíduo em decorrência da falta ou da privação das condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais, que se manifestam no cotidiano.

recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3(três) a 20 (vinte) salários mínimos”. A lei existe para assegurar os direitos dos autistas, e o diretor que não aceitar a matrícula pode também ser punido pelo Código Penal, Art. 24, que diz sobre a negligência por parte das escolas e dos responsáveis pela criança em relação à aprendizagem e dos seus direitos.

A escola regular precisa estar preparada para receber o aluno com deficiência. A inclusão só acontece quando os membros do ensino aceitam e respeitam o autista. Segundo a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014), a escola deve garantir uma educação inclusiva para esses estudantes.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL 2014, p.11).

O diagnóstico do autista pode vir a acontecer no ambiente escolar. Na maioria dos casos, os professores são os primeiros a observar os sinais do espectro autista. Segundo Cunha (2009), quando o professor diagnosticar sinais diferentes no aluno, ele precisa urgentemente relatar à família suas observações sobre o comportamento; assim, os familiares poderão levá-lo ao médico para possíveis avaliações e diagnósticos.

A maioria dos autistas não gosta de barulho, pois se sentem incomodados diante dele, causando-lhes desconfortos, o que pode levá-los a mudar de comportamento rapidamente. O professor deve procurar falar baixo e pausadamente. Apesar de o autista possuir dificuldades em manter o contato visual, o educador deve sempre olhar nos olhos do aluno; com calma e no tempo da criança, ele conseguirá se aproximar.

As atividades simples do dia a dia podem ser vistas pelo autista como um obstáculo. A escola e a família necessitam caminhar juntas para desenvolver ao máximo as habilidades do aluno. Assim, o educador poderá iniciar seu trabalho ensinando coisas simples do cotidiano, uma vez que todo aprendizado é válido. Segundo Cunha (2009, p. 29), “cada dificuldade poderá servir para inspirar o trabalho na escola, pois cada dificuldade poderá ser uma habilidade a ser desenvolvida, uma conquista no campo educacional”.

Os autistas seguem suas rotinas rigorosamente e apresentam dificuldades em mudanças repentinas. As rotinas no ambiente escolar contribuirão para estabelecer horários, como: entrada para sala, recreio, entre outras diversas peculiaridades. Contudo, o professor

ajudará o aluno a quebrar certos hábitos, pois o dia a dia das pessoas está em constante mudança e ele deve estar preparado para isso. Segundo Cunha (2009, p. 29), “as rotinas precisam ser quebradas quando fomentam atitudes prejudiciais. Ao mesmo tempo em que é importante mantê-las, é importante também mudá-las, pois as mudanças fazem parte da vida cotidiana”.

O autista necessita de um atendimento especializado e a escola precisa ajudar os alunos a superar as dificuldades e a desenvolver suas habilidades. Ela deve oferecer um espaço agradável e aconchegante para que o aluno se sinta seguro e respeitado. Para a inclusão acontecer de forma efetiva, o preconceito não deve existir. Conforme Cunha (2009, p. 38), “o ensino regular cumpre seu papel quando atende à diversidade discente com equidade, sem preconceitos, observando as especificidades de cada indivíduo, buscando sua formação integral”.

4.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva

O autista, assim como os demais alunos com necessidades educacionais especiais, têm o direito do acesso ao Ensino Fundamental e a garantia de sua escolarização. O AEE é um serviço que visa assegurar ao aluno um apoio pedagógico que responda às suas necessidades especiais. A oferta do AEE pelas escolas regulares consta na Resolução nº 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p.1).

Os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) mencionados na Resolução compreendem o autismo clássico, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, as psicoses e os transtornos invasivos sem outra especificação.

O AEE tem como objetivo geral apontar, preparar e dispor de recursos pedagógicos que proporcionem a inclusão dos alunos frente a suas limitações individuais e tem a função de complementar e/ou suplementar o conhecimento do aluno por meio de estratégias de acessibilidade.

[...] é um atendimento com caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular, sendo importante para a formação do aluno que o frequenta, pois é neste espaço que serão abordados os campos conceituais, os quais possibilitarão maior compreensão dos temas trabalhados em sala de aula, com a perspectiva de focar as necessidades dos alunos. (FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015, p. 48).

O AEE é um atendimento complementar, pois as atividades diferem-se daquelas desenvolvidas na sala de aula regular; todavia, vale salientar que não as substituem, objetivando a autonomia dentro e fora da escola. “O AEE aparece como uma possibilidade de mediar essa transição, priorizando a complementação curricular para os alunos com deficiência, com princípios pedagógicos, sem pretender substituir os conteúdos acadêmicos” (FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015, p. 55).

É importante que esse serviço pedagógico não seja confundido com reforço escolar, atendimento clínico ou apoio pedagógico. “[...] Para alcançar esse objetivo, deverá superar o modelo clínico e realizar o atendimento com o propósito de criar possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento, tendo experiências com outros alunos e com o professor mediador” (FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015, p. 55).

Em relação ao professor para o atendimento no AEE, o mesmo deve ser um especialista em educação especial com formação específica na sua área de atuação. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 04, de 2009, são responsabilidades do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 2).

Assim sendo, algumas atribuições do professor de AEE devem ser desenvolvidas em parceria, seja com o professor regente, a família ou demais profissionais da escola. Um

aspecto importante é o fato de que o AEE estar disponível no contraturno de escolarização não exclui a interação com a sala de aula regular.

Em se tratando do espaço em que o AEE é realizado, a sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra é o lugar mais utilizado. “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p.1). Todavia, o atendimento pode acontecer em outros ambientes, conforme prevê o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009:

[...] podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2).

As salas de recursos devem dispor de meios pedagógicos que auxiliem a comunicação e a realização de atividades; consoante a essa necessidade, o Decreto Lei nº 7.611 de 2011 atesta:

A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, p.1).

Além dos recursos disponibilizados pelo governo, o professor de AEE deve adaptar os materiais de seu aluno. Podem ser confeccionados, por exemplo, tabelas ou quadros de rotina para aqueles que necessitam aprender atividades simples do dia a dia. “Muitas vezes, a adaptação de recursos é feita de maneira natural, de acordo com a necessidade e, principalmente, porque alguém se desafiou a buscar soluções que possibilitassem a inclusão” (FURLAN, 2014, p. 24).

O AEE é um caminho para a inclusão e a escola que oferece esse serviço tem o papel de fazer as adequações necessárias a fim de que todo aluno sintam-se incluído, não no sentido de igualdade, mas de diversidade. “Para que se cumpra o papel social da escola e do ensino, é fundamental o Planejamento e a Avaliação voltados para a continuidade do processo de aprendizagem, garantindo os projetos coletivos e individuais” (FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015, p. 55).

O Atendimento Educacional Especializado é um trabalho coletivo; o professor de AEE não trabalha sozinho, ele dá suporte ao professor regente e vice-versa, é um auxílio mútuo. A família também tem papel primordial, pois é ela quem dá continuidade ao processo iniciado na escola. Dessa forma, mesmo que haja todos os recursos pedagógicos disponíveis, a aprendizagem e a inclusão só ocorrem se houver empenho de todas as partes.

4.2. Rede de apoio

A rede de apoio ao autista inclui, além da família e da escola, a comunidade e os demais profissionais da área da saúde que atuam para o bem-estar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) . A integração dessa rede auxilia possibilidades de maior desenvolvimento, aprendizagem e inclusão mediante as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com TEA.

De fato, é preciso admitir que o enfrentamento de todos esses problemas e riscos só poderá ser realizado de forma efetiva mediante um processo contínuo de discussão e negociação entre os diversos atores envolvidos, a saber: pessoas com TEA, seus responsáveis e familiares, profissionais de saúde, educação, assistência social e seguridade social, pesquisadores, planejadores e gestores. (BRASIL, 2015, p. 42).

A importância dessa rede se dá logo no diagnóstico. “É importante que o processo diagnóstico seja realizado por uma equipe multiprofissional com experiência clínica e que não se limite à aplicação de testes e exames” (BRASIL, 2015, p. 43). É um momento de muita insegurança e dúvidas por parte da família, já que, especialmente, quando se tem um autismo de grau elevado, a rotina a partir daquele instante muda completamente.

“A implicação dos familiares durante todo processo diagnóstico e nas diversas intervenções será fundamental para minimizar o choque que acomete uma família com a comunicação de um diagnóstico” (BRASIL, 2015, p.43). Não somente a criança precisará de auxílio, mas também os responsáveis, reafirmando mais uma vez a relevância das redes de apoio, um suporte essencial para toda a vida.

Sabe-se que muitas crianças com TEA são de famílias carentes e até sem instrução; estas, muitas vezes, não sabem de seus direitos, tais como assegura o Decreto lei nº 6.949/2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Os Estados Partes reconhecem que as pessoas com deficiência têm o direito de gozar do estado de saúde mais elevado possível, sem discriminação baseada na deficiência. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar

às pessoas com deficiência o acesso a serviços de saúde, incluindo os serviços de reabilitação, que levarão em conta as especificidades de gênero. (BRASIL, 2010, p. 36).

O Decreto Lei nº 6.949/2009 não visa somente aos direitos em relação à saúde, mas em todos os âmbitos da vida do deficiente:

Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência. (BRASIL, 2010, p. 9).

Dentre os direitos e serviços prestados às pessoas com TEA e seus familiares, encontra-se a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que oferece oportunidades de acesso a variadas especialidades, como: Atenção Básica (AB), Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), entre outros. A

Atenção Básica é o apoio oferecido pelo SUS que permite o acesso aos cuidados básicos da saúde, tais como prevenção e diagnóstico. “É no âmbito da AB que ocorre o acompanhamento ao longo da vida das pessoas e, no caso da organização da atenção às pessoas com TEA, destaca-se o acompanhamento do pré-natal e do processo de desenvolvimento infantil” (BRASIL, 2015, p. 95).

O NASF é formado por profissionais de diversas áreas, que trabalham juntamente com as Equipe de Saúde da Família (ESF) “compartilhando as práticas em saúde nos territórios sob responsabilidade das ESF nos quais os NASF estão cadastrados” (BRASIL, 2015, p. 95). De acordo com o Ministério da Saúde, os especialistas que podem abarcar a equipe do NASF são:

[...] psicólogo, assistente social, farmacêutico, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, educador físico, nutricionista, sanitarista, terapeuta ocupacional, médico ginecologista, médico homeopata, médico acupunturista, médico pediatra e médico psiquiatra, de acordo com a modalidade do NASF e com as especificidades locais regionais. (BRASIL, 2015, p.96).

Dessa maneira, a respeito das pessoas com TEA, o NASF, trabalhando em conjunto com o ESF, favorece “de maneira conjunta e corresponsabilizada para o processo diagnóstico e a proposição do projeto terapêutico singular, bem como para a sua viabilização” (BRASIL, 2015, p. 97).

A Rede de Apoio Psicossocial (RAPS) também conta com o serviço do CAPS, que é um auxílio referência que ampara as ESF e assiste os casos complexos de TEA, “apoando e subsidiando o processo diagnóstico, o acompanhamento direto das situações graves e se corresponsabilizando pela atenção às urgências” (BRASIL, 2015, p.98). Podem compor o CAPS: psicólogos, enfermeiros, fonoaudiólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatras, agentes sociais, entre outros. O atendimento ocorre de acordo com as necessidades de cada pessoa com TEA e sua família, podendo ser em tempo parcial ou integral. Essa assistência é garantida pelo ECA e dividida em: CAPS I, CAPS II, CAPS III, CAPS i, CAPS ad e CAPS ad III, como menciona o Ministério da Saúde:

Os CAPS diferenciam-se pelo porte, pela capacidade de atendimento e pela clientela atendida e organizam-se de acordo com o perfil populacional dos municípios brasileiros. Assim, conforme a Portaria nº 3.088/2011, estes serviços se diferenciam como: CAPS I, CAPS II, CAPS III, CAPS i, CAPS ad e CAPS ad III. Vale esclarecer que os CAPS III funcionam 24 horas, os CAPS I não fazem restrição de atendimento por idade e os CAPS i (infantojuvenis) atendem especificamente crianças e adolescentes. Nos municípios onde não houver CAPS i, deverá ser garantida a atenção a essa população em outra modalidade existente de CAPS, respeitando-se os princípios e as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (BRASIL, 2015, p.99).

Como visto, é direito de toda pessoa com TEA o acesso à RAPS, que em conjunto com o trabalho da escola, o professor especializado, a sala de recursos e especialmente o apoio da família, constituem um meio de inclusão e auxílio às demais dificuldades, físicas ou sociais. Logo, é essencial que a família, ao primeiro sinal de TEA, procure os serviços disponibilizados, pois quanto antes for iniciada a intervenção pelos profissionais, melhores serão os resultados.

4.3. Autista e discriminação

A discriminação ocorre quando uma pessoa trata a outra com distinção pelo fato de vê-la como diferente. Na escola, esse preconceito pode ocorrer em relação à raça, cor, questão religiosa ou econômica e, como abordada, a discriminação dos alunos com TEA. Em qualquer fase da escolarização essa atitude está presente, todavia, na infância a intervenção é mais eficaz, já que as crianças estão construindo sua personalidade. Sabe-se que os alunos com autismo têm direito à educação especial, mas em conjunto ao acesso à escola regular. “A educação é um direito humano fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos. Assim, é óbvia a conclusão de que as pessoas com deficiência também são seus titulares” (FÁVERO, 2011, p.18).

Se a escola trabalha com a diversidade, ela conscientiza seus alunos de que a igualdade diz respeito aos direitos que todos possuem, independentemente de suas diferenças. Essa atitude promove a aproximação dos alunos e, logo, perspectivas de inclusão, mas que em muitos casos não é concretizada pela falta de apoio da família. Em concordância com Mantoan (2011),

O desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação. Os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais em suas dificuldades de compreendê-lo e de exigi-lo a todo custo. (MANTOAN, 2011, p. 35).

Neste sentido, os professores podem nortear os pais quanto à necessidade da escolarização nas escolas regulares evidenciando a existência do Art 3º do Decreto Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que garante o acesso à educação e ao ensino profissionalizante a todas as pessoas com TEA. E ainda prevê no Art 4º que a pessoa não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência. Dentro da sala de aula o professor enfrenta muitos desafios, levando em consideração a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, onde há crianças que estão construindo seus conceitos e valores. Ao ver uma criança com autismo, notarão algo “diferente”, como a dificuldade ou receio à comunicação, e também comportamentos estereotipados, iniciando os questionamentos e, muitas vezes, ações que discriminam. A atitude da criança varia de acordo com seus princípios, isto é: contexto familiar preconceituoso, filho preconceituoso. A criança tende a reproduzir o que vive em casa. Algumas tendem a discriminar imediatamente, não querem aproximação. Outras acolhem, são carinhosas e buscam caminhos para a inclusão, mesmo que ainda não saibam o significado do que estejam fazendo.

Uma sociedade repleta de adultos hipócritas e medíocres que dizem algo agindo de forma contrária resulta em crianças reprodutoras do mesmo. E isto não começa simplesmente assim: pensar que os adultos contemporâneos são crianças de outro tempo mostra que a reprodução do preconceito é um ciclo vicioso que necessita urgentemente ser quebrado. (DUTRA et al, 2016, p.133).

A ação do professor é a de mediar o contato entre os alunos que “não devem se fundir em uma única identidade, mas ensinar um modo de interação entre eles, que destaque a peculiaridade de cada um” (MANTOAN, 2011, p. 66). Neste sentido, tratar a turma como

homogênea não é o adequado quando o objetivo é não excluir as diferenças. De acordo com Mantoan (2011),

O professor, da mesma forma, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as. (MANTOAN, 2001, p. 66)

O êxito do professor quanto ao objetivo de evitar e eliminar a discriminação à criança autista nasce de suas próprias atitudes. “O professor que ensina a turma toda, não têm o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos” (MANTOAN, 2011, p. 65), mas entende que ensinar é uma construção que leva a reflexões e mudanças de comportamento.

5. O papel do professor no processo de inclusão dos alunos autistas

A escola é um espaço essencial para a formação do aluno, por ser vasta em conhecimento, cultura e integração, sendo relevante para os autistas, pois muitos possuem dificuldades de interação e comunicação. Dessa forma, ela proporciona a relação de convívio dele com outras crianças, fazendo com que ao longo desse percurso, ele supere barreiras presentes em seu cotidiano. Conforme o Ministério da Educação (2006), “a sala de aula é um dos contextos educacionais de maior importância no desenvolvimento dos alunos (as), já que é na sala de aula que têm lugar os processos de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, p. 172).

Nesse contexto, a inclusão se dá em grande parte pelo professor, pois o mesmo terá convívio com o autista diariamente e durante um longo tempo. O processo de ensino-aprendizagem não é simples, e cabe ao professor construir práticas pedagógicas contextualizadas com as necessidades dos alunos. Sendo assim, a profissão do docente requer uma busca de atualização constante, referente às metodologias de ensino.

A qualidade da aprendizagem dos educandos (as) é influenciada, em grande parte, pela qualidade dos processos educacionais que acontecem na classe e pela capacidade do professor(a) de analisar e refletir sobre sua prática a fim de tomar decisões que promovam a aprendizagem e a participação de todos (as). (BRASIL, 2006, p. 172).

Para ser um bom educador é preciso ser crítico, reflexivo, capaz de tomar decisões, ser democrático, aberto a diálogos e participativo, além de agir politicamente. Porém, ser um docente com as características citadas requer muitos desafios no cotidiano escolar, dentre eles

o plano de aula, o qual deve ser elaborado com diferentes estratégias e de acordo com a diversidade encontrada na sala de aula. Verificando o plano de aula, o educador precisa refletir sobre suas ações, para que, assim, os alunos consigam alcançar as habilidades e competências necessárias.

Outra questão é a do educador construir uma aprendizagem significativa para a pessoa com autismo. Assim, o autista se sentirá incluído, acolhido e respeitado, pois o professor levará em conta todos os conhecimentos adquiridos durante a vida do aluno. Desse modo, a aprendizagem se tornará lúdica e de acordo com a realidade.

A avaliação da criança autista é outro quesito a ser pensado. É importante que o professor não leve em consideração um desempenho escolar idealizado pelo sistema de ensino e nem um processo de avaliação que visa à padronização. É importante que os processos de avaliação considerem o desenvolvimento cognitivo do aluno, o seu conhecimento, as suas limitações e, acima de tudo, suas potencialidades, avaliando-o a partir das metas que foram propostas para a sua aprendizagem. Dessa forma, o professor deverá pensar em objetivos específicos para este aluno e verificar como ele evoluiu mediante os aparatos fornecidos a ele, tendo em vista que a avaliação é um processo constante.

Algumas crianças com necessidades especiais não possuem autoconfiança ou se veem diferentes dos demais colegas. O professor precisa motivar o aluno e ter como objetivo a valorização dos conhecimentos e aptidões do autista, parabenizando-o perante à turma pelos avanços constantemente. Por isso, há a necessidade de o currículo ser adaptado para alunos de inclusão, pois só assim eles serão capazes de aprender e se desenvolver juntamente com a turma.

Há evidências suficientes comprovando que, na medida em que os docentes confiam na capacidade de seus alunos (as) obterem sucesso na aprendizagem, eles desenvolvem uma opinião positiva sobre si mesmos, o que eleva sua autoestima e os estimulam a assumir novos riscos durante seu processo de aprendizagem, com substancial parcela de motivação para chegar ao objetivo estabelecido. (BRASIL, 2006, p. 225).

É essencial que haja uma relação positiva entre professor e aluno para que o docente entenda seu aluno autista, auxiliando-o em seu desenvolvimento. É de extrema importância que o educador acredite que o educando possui capacidades para desenvolver a aprendizagem, habilidades e conhecimentos, pois, assim, o aluno se sentirá motivado a superar os desafios.

Outro aspecto a ser considerado é a construção da autonomia do aluno autista. Ao adquirir a autonomia, ele poderá realizar coisas simples do dia a dia e contribuirá para ter a

capacidade de tomar decisões e conhecer a si próprio. Este desafio pode ser alcançado por meio da rotina diária.

A rotina é uma das características mais marcantes do autista, pois ele a segue de forma extrema por possuir dificuldades com mudanças; contudo, isso possui pontos positivos. O professor pode estabelecer horários para cada atividade, brincadeiras, ir ao banheiro e tomar água. Apesar de a rotina ser um ponto positivo para o avanço do aluno, é também um desafio para o professor, pois a quebra dela pode trazer dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Porém, com o tempo, o autista consegue se adaptar a novas tarefas e construir novas rotinas. Segundo o Ministério da Educação (2006, p. 177), “é importante organizar a rotina diária em função da natureza dos conteúdos a desenvolver, tendo em mente o nível de atenção e de concentração dos alunos (as)”.

Enfatizando o papel do professor frente à inclusão do aluno autista, entende-se que o docente deve investir e acreditar na possibilidade de todos e na sua capacidade de ensinar. Para isso, basta o educador buscar constantemente o conhecimento e realizar um ensino de qualidade que consiga suprir as necessidades dos alunos. Não há uma didática pronta para ser trabalhada com o autista, pois cada um possui suas características; dessa forma, cabe ao professor conhecer o aluno e criar estratégias para acolhê-lo.

5.1. Formação do docente para inclusão do autista

A formação dos professores regentes das turmas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental é um dos pontos fundamentais para a inclusão efetiva do autista. O professor, que no início do ano letivo, ao conhecer sua turma, é informado de que terá uma criança autista, sente-se desafiado, seja ele um profissional recém-formado ou experiente. É um momento importante tanto para o aluno como para o professor.

[...] é a educação infantil que representa um grande desafio para o professor porque é nessa etapa que geralmente a família recebe o diagnóstico de autismo. Desta forma, é a professora desse nível de ensino quem primeiro deve lidar com o impacto desta experiência. A educação infantil assinala, naturalmente, o ingresso de toda criança em um grupo social, longe da proteção da família. Isso engendra novas formas de relacionar-se e de comportar-se, ampliando o repertório de experiências da criança, mas também seus medos, assim como os da família [...]. (SANINI; BOSA, 2015, p.175).

Isto posto, é notável o quão importante é o papel do educador no desempenho do aluno com autismo e como uma boa formação é substancial para sua prática, especialmente se ele não conta com um professor especializado, professor de apoio, para o aluno autista. Na

maioria das vezes, são contratados monitores, que são alunos de pedagogia ou outra área da educação que não têm formação suficiente; logo, a inclusão torna-se um desafio ainda maior.

A formação inicial da maioria dos professores é generalista, pois são cursos que mesmo que apresentem em sua grade curricular alguma disciplina sobre inclusão, não se aprofundam na questão. Nozi e Vitaliano (2015, p.135) ressaltam o quão escassas são as experiências concedidas aos estudantes em salas de aula inclusivas durante a formação inicial, bem como são poucos os alunos que participam de projetos de extensão e pesquisa a respeito da inclusão; muitos não se interessam ou não têm condições para o comparecimento em eventos da área.

Acerca dessa questão, Nozi e Vitalino (2015, p.135) apresentam uma alternativa: “um dos possíveis caminhos para a formação teórico/prática na formação inicial é a vinculação das disciplinas da Educação Especial aos estágios supervisionados”. Essa experiência de lidar com a sala de aula e todas as suas eventualidades em busca da inclusão, ainda durante a faculdade, soma consideravelmente na formação do futuro professor.

A formação inicial é muito significativa, todavia, sozinha não supre as necessidades do professor. Logo, “discutir a formação do professor é uma proposta para melhorar a qualidade de ensino que será oferecida ao aluno deficiente ou não deficiente; é repensar o verdadeiro significado da prática pedagógica” (SOUZA; RODRIGUES, 2015, p. 5). À vista disso, tem papel importante a formação continuada, que é uma atualização para o professor no seu percurso profissional.

Segundo Souza e Rodrigues (2015, p. 7), “a necessidade da formação continuada do professor vem ao encontro das demandas educacionais que mudam rapidamente, e alguns professores não conseguem acompanhá-las, necessitando, assim, de apoio contínuo”. E como apoio, as próprias escolas podem oferecer cursos de aperfeiçoamento, especializações e afins. Entretanto, é fato que muitos professores não estão preparados para assumir essa responsabilidade ou temem assumir; há aqueles que realmente vão à busca de aperfeiçoamento para melhorar o ensino; e outros se acomodam.

Vale ressaltar a respeito da formação continuada para o trabalho com a inclusão, que “não deverá ser pensada em termos técnicos de aprendizagem específica para lidar somente com surdos, deficientes intelectuais e outras nomenclaturas que são dadas aos rotulados diferentes” (SOUZA; RODRIGUES, 2015, p. 8). A prática do professor deve levar em consideração a diversidade existente na sala de aula, sendo que a atenção dada ao aluno com necessidade especial não exclui as dificuldades dos demais.

As demandas do mundo atual, em relação à formação e atuação do professor, exigem conhecimentos curriculares, mas também habilidades de reflexão sobre sua prática e outras tantas habilidades na condução de sua ação educativa. Tais comportamentos não estão desvinculados do papel específico que o professor assume e nem mesmo de suas concepções e da sua responsabilidade com o conhecimento historicamente produzido, mas precisam ser direcionados para promover a articulação entre a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento socioemocional dos alunos. (ROSIN-PINOLA, DEL PRETTE, 2014, p. 346).

Agir sabendo que o dia a dia escolar é um momento de aprendizagem, assim como a história de vida de cada aluno, é lecionar com sabedoria. Toda vivência contribui para a prática do educador.

6 Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades de inclusão da pessoa autista e salientou o papel do professor frente à inclusão desse grupo de pessoas. Conclui-se que houve um grande avanço na inclusão dos autistas no espaço escolar, entretanto, há questões que ainda precisam ser trabalhadas nas escolas, nas famílias e na sociedade em geral, para que a prática inclusiva se efetive.

Há questões importantes, como a necessidade de um diagnóstico precoce do autismo, contribuindo para que a criança comece o tratamento cedo, pois, assim, terá um desenvolvimento bem mais adequado. A rede de apoio é essencial, todavia, entende-se que ela não está presente na vida de todos os autistas. O desconhecimento desse serviço por algumas famílias é um dos motivos, e quando esse apoio não entra em ação, a criança autista e seus familiares ficam prejudicados.

Compreende-se que mesmo havendo uma inclusão concreta nas escolas, o apoio às famílias, que tantas vezes nega o diagnóstico, é fundamental. O processo de inclusão não é finalizado na escola, pois quando a criança está em casa, na rua, viajando, ela necessita de propostas inclusivas, ou seja, é um proceder contínuo que só tem êxito quando ocorre em conjunto: família, escola e sociedade. Entende-se, portanto, que o professor tem um papel fundamental no processo de inclusão do aluno autista, pois este necessita sentir-se acolhido e amado no ambiente escolar, visando à não discriminação, tendo em vista suas potencialidades.

Assim, apesar de a educação inclusiva ser um direito dos autistas, até hoje algumas instituições possuem dificuldades de incluir esse público. Contudo, nota-se que a cada dia essas escolas caminham rumo a uma educação igualitária para todos, que respeite as particularidades de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo, SP: Pioneira, 1999.

BARBOSA, Danielle; ANDRADE, Aline Abreu. Teoria da Mente no contexto escolar: estratégias de intervenção. In. BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

BARTOSZECK, Amauri Betini; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. A neurociência do autismo. In. BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 de maio de 2019.

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. 1998P Acesso em: 14 de abril de 2019

BRASIL, Lei n.º 12.764, **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

BRASIL, **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2019.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 14 de maio de 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 : Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 3ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 64p. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 156 p.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org). **Metodologia Científica Fundamentos e Técnicas**. 3ª Ed. Campinas, SP. Papirus, 1991.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida**. Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 01 de Maio de 2019

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

DUTRA, Ayla Rangel, et al. **Perspectivas infantis acerca do preconceito**. Rev. Saberes, Rolim de Moura, vol. 4, n. 1, jan./jun., 2016, p. 125-134.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3.ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.18-27.

FERREIRA, S. M; LIMA, E.B; GARCIA, F. A. **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Caderno de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Recife, v.1, n.1, 2015, p.46-61.

FURLAN, Ana Maria da Silva. **Métodos e Técnicas de Ensino Utilizados na Sala de Recursos Multifuncionais Atendimento Educacional Especializado**, 2014. 45 folhas Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Luísa; MENDES, Jeane Maria. **TEA, intervenção precoce e inteligência, estamos prontos?** In. BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. O aluno com autismo na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. **Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: implicações no processo de formação desses profissionais. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.2, n.2, Jul.-Dez., 2015, p. 131-144.

PEREIRA, Márcio. **Identificando as necessidades educacionais especiais no Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos)**: Avaliação Educacional Diagnóstica. Intercursos Revista Científica Ciências Humanas. Ituiutaba, v. 15, n. 1, Jan-Jun. 2016 – ISSN 2179-9059.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Emani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Setembro. 2014.

SANINI, Cláudia; BOSA, Alves Cleonice. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, vol. 20, núm. 3, julho-setembro, 2015, p. 173-183.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Educação inclusiva e formação docente continuada. Formação de Professores e Profissionalização Docente**. EDUCAÇÃO FÍSICA: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, 2015.

STELZER, Fernando Gustavo. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo/ RS. Associação Mantenedora Pandorga. vol 1. 2010. Disponível em: <http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga/Caderno1.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2018.

Recebido em: 24 março 2019

Aceito em: 13 janeiro 2020
