



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Fernanda Veríssimo de Castro Alves ¹

Talya de Sousa Lima ²

Dagmar Fonseca Souza ³

RESUMO

Este artigo trata-se da inclusão de alunos com Autismo no sistema regular de ensino. O transtorno do Espectro Autista (TEA), é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que se caracteriza por atrasos e desvios sociocomunicativos e manifestações de comportamentos restritos e repetitivos. Esta pesquisa é caracterizada como uma revisão integrativa da literatura e tem como objetivo principal compreender a partir da literatura estudada, o processo de inclusão dos alunos com TEA. Para a obtenção de dados foi realizado um levantamento no portal de periódicos CAPES no mês de junho de 2019, utilizando para as buscas dos artigos os seguintes descritores e suas combinações “autismo” “educação inclusiva” “aprendizagem” “desenvolvimento” e “práticas pedagógicas”. A amostra inicial constituiu-se de 27 artigos, e, após analisar os critérios de inclusão e exclusão 19 artigos foram excluídos, tendo a amostra final composta por seis artigos. Os resultados desse estudo revelaram que apesar do avanço, ainda se tem uma falha no processo de inclusão dos alunos com TEA no sistema regular de ensino, sendo ressaltado que, a escola não oferece condições adequadas para o desenvolvimento desses alunos. Além disso, existe uma carência na formação dos professores que dificulta o processo educacional qualificado desse público.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Inclusiva. Aprendizagem.

Introdução

¹ Formada em licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade do Estado do Pará – UEPA Campus VII, Membro do grupo de pesquisa GEFOP e CTSA.

² Formada em licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade do Estado do Pará – UEPA Campus VII, Membro do grupo de pesquisa GEFOP e CTSA E-mail: Thalysousalima@gmail.com.

³ Mestre em Psicologia pela PUC – GO, Professora de Psicologia pela UEPA – Universidade do Estado do Pará, Membro do grupo de pesquisa GEFOP e CTSA. dagmarfsouza@bol.com.br



O transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo o DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que se caracteriza por atrasos e desvios sociocomunicativos e manifestações de comportamentos restritos e repetitivos (Associação Americana de Psiquiatria – APA, 2013). No ano de 2002, a APA estabeleceu a estimativa de 15 casos em cada 10.000 indivíduos, ou um caso para cada 666 pessoas. Na atualidade, a Associação Americana estabeleceu a hipótese de 2 a 5 casos por 10.000 indivíduos (GOMES e MENDES, 2010).

A partir da Declaração de Salamanca em 1994, e a promulgação da nova LDB em 1996, surgiram resoluções e diretrizes referentes ao processo de inclusão das pessoas deficientes no sistema regular de ensino, como a resolução CNE/CEB n.º4/2009 onde está instituída as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, no qual, foi estabelecido as formas de atendimento em salas de recursos multifuncionais em Centros da rede pública ou de instituições comunitárias e confessionais sem fins lucrativos (ARRUDA, DIKSON, 2018).

Os últimos censos disponibilizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apontam expressivo aumento no número de alunos especiais matriculados no ensino regular. Segundo Brasil (2017) 90,9% dos alunos de 4 a 17 anos foram matriculados nas classes comuns, desse percentual 40,1% dos alunos da mesma faixa etária tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já em 2018 atingiu-se 1.181.276 matrículas, sendo apenas 7,9% de alunos inseridos em ambientes especializados e 92,1% em classes comuns (BRASIL, 2018).

Segundo Martins e Leite (2014) os alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação devem frequentar e ter garantido o seu aprendizado nas classes comuns de ensino, para isso foi organizado um documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado em 05 de junho de 2007.

Segundo Guedes *et al* (2014) é corriqueiro profissionais da educação presumirem que muitas crianças são incapazes de aprender por motivos biológicos, ignorando a função da organização social e da maneira como se realizam as relações de produção na sociedade, pois, a própria rigidez exercida na escola é uma barreira na inclusão desses alunos em sala de aula. Dessa forma, apesar da garantia do acesso à escola regular, a permanência desse público-alvo



tem desafiado os educadores, dado a falta de conhecimento de práticas pedagógicas que permitam o ensino, a aprendizagem e a permanência desses educandos, havendo assim, uma necessidade de uma melhor compreensão dos educadores acerca de como lidar com esse público e entender como a aprendizagem contribui para o desenvolvimento. Partindo disso, de que forma as instituições escolares contribuem para a inclusão dos alunos autistas nas salas de aula do ensino regular? Quais técnicas estão sendo utilizadas para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos?

Educação Especial e Autismo: Um Breve histórico

As pessoas com deficiência sempre ocuparam distintos papéis na história da humanidade, e no decorrer da trajetória da educação brasileira esse grupo fez parte dos que menos receberam atenção do Estado, pois, a estrutura econômica, social e política do momento determinou a maneira como esse grupo era tratado. A expressão anormal e incapaz foi muito utilizada, a tal ponto de que em alguns lugares acontecia o extermínio das crianças que nasciam com alguma deficiência, sendo esta considerada uma prática comum, no qual, a população acreditava que essas pessoas seriam incapazes de trabalhar, se sustentar ou de conviver em sociedade (BARBOSA, 2013).

De acordo com Miranda (2003), na era pré-cristã os deficientes eram menosprezados, perseguidos e excluídos devido as suas anormalidades, sendo estas ações legitimadas pela sociedade como normais, além disso, havia uma total ausência de atendimento. Na era cristã, Pessotti (1984) ressalta que, o tratamento diferenciava de acordo com os conceitos de caridade ou punição determinantes no âmbito social em que o deficiente estava inserido. Posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, configura-se a fase de institucionalização, no qual, os sujeitos deficientes eram separados e ficavam sob o amparo das instituições residenciais. No final do século XIX e metade do século XX foi desenvolvido escolas e/ou classes especiais em instituições públicas, objetivando disponibilizar ao indivíduo deficiente uma educação isolada. Já no final do século XX, por volta da década de 70, constata-se um movimento que tinha como objetivo integrar socialmente esses indivíduos que apresentavam algum tipo de deficiência no âmbito social, sendo este o mais correspondente possível daquele ofertado a pessoa “dita normal” (MIRANDA, 2003).



Mantoan (2011) afirma que, o progresso histórico da educação especial no Brasil foi dividido em três períodos, sendo que o primeiro foi categorizado por iniciativas de caráter privado; o segundo estabelecido por ações oficiais de âmbito nacional; e o terceiro representado pelos movimentos defensores da inclusão escolar. O primeiro estágio ocorreu de 1854 a 1956, determinado pelo atendimento clínico especializado, entretanto, incluiu-se também ao âmbito educacional, sendo fundadas as instituições mais convencionais de assistência no que se diz respeito as pessoas com as mais diversas deficiências, seguindo o exemplo do Instituto dos Meninos Cegos (atualmente, Instituto Benjamim Constant) fundado em 1854 e do “Instituto dos surdos mudos” (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro por determinação do governo imperial (MIRANDA, 2003).

Segundo Mantoan (2011) a gestão das políticas brasileiras de educação especial foi mantida por pessoas que se envolveram a fundo com a tarefa de protagonizar a história dessa modalidade de ensino, pois, foram diversos os políticos, educadores, pais e personalidades que estiveram ligados a movimentos para o benefício e assistência dos deficientes no Brasil. Os pais de pessoas excepcionais são uma das referências que fazem parte dessa liderança.

Neste sentido, a partir da Declaração de Salamanca em 1994 e a propagação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em 1996, surgiram resoluções e diretrizes referentes ao processo de inclusão das pessoas deficientes no sistema regular de ensino. De acordo com Glates e Fernandes (2005) a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, têm se voltado nas duas últimas décadas para a Educação Inclusiva, obtendo autonomia a partir da disseminação da Declaração de Salamanca com início na segunda metade da década de 90. Entre seus pontos, a Declaração destaca que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles devem se adequar através duma pedagogia centrada na criança...” visto que, “tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (UNESCO, 1994, pg.02).

Miranda (2003) considera que, com a finalidade de fortalecer a educação no país e sua obrigatoriedade, foi publicado em dezembro de 1996, a LDBEN 9.394/96. A referida lei declara algumas progressões expressivas na área educacional, entre elas, o aumento da oferta para a educação especial na faixa etária de zero a seis anos e a melhoria dos serviços oferecidos para os alunos e a indispensabilidade do professor está devidamente preparado e com recursos que atendam as diversidades existentes no âmbito educacional.



Nessa perspectiva, Fernandes e Glates (2005) abordam que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, já mencionada desde os anos 70, tomou proporção na década de 80 com os debates sobre os direitos sociais que antecederam a Constituição, no qual, destacavam demandas populares de grupos ou categorias que até então eram segregados da sociedade. A luta pela expansão do acesso educacional qualificado das pessoas com deficiência chegou ao fim no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, atualmente amparada e determinada pela legislação em vigor.

O Transtorno do Espectro Autista-TEA foi descoberto recentemente na história das psicopatologias do desenvolvimento. O psicanalista Bruno Bettelheim definiu este transtorno como uma doença relacional, com ênfase do problema na relação mãe-bebê, determinando a expressão “mãe geladeira”. Entretanto, atualmente considera-se que o autismo está relacionado a diversos fatores com causas variadas e de origem neurológica (MOREIRA, 2005).

O termo autismo foi apresentado inicialmente na literatura médica por Eugen Bleuler (1857-1939), em 1911, para denominar pessoas introspectivas com grande dificuldade de interação e predisposição ao isolamento. Seu trabalho incluía essencialmente indivíduos psicóticos e esquizofrênicos, resultando em 1911 na publicação de uma monografia sobre esquizofrenias, no qual, propôs uma nova definição para o que primeiramente teria sido intitulado demência precoce. Bleuler afirmava ainda que o autismo era um distúrbio da consciência em que ocasionava um desligamento parcial ou total da pessoa em relação ao meio social e retraimento interior (STELZER, 2010).

Stelzer (2010) descreve ainda que, em 1943 o psiquiatra Léo Kanner introduziu o estudo do Autismo Clássico no Hospital Johns Hopkins, nos EUA. Neste mesmo ano, Kanner publicou um artigo denominado Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo em que apresentou o autismo com características bastantes específicas como “perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, início precoce e incidência predominantemente no sexo masculino” (TAMANAHA, PERISSINOTO e CHIARI, 2008, pg. 296).

Leo Kanner se apropriou do termo autismo a partir das considerações do psiquiatra suíço Bleuler. Este termo advém do grego ‘autos’ que significa ‘por si mesmo’ e, ‘ismo’, condição, tendência. O psiquiatra austríaco observou crianças que manifestavam características de isolamento, semelhantemente evidenciada pelos esquizofrênicos. Para tanto, a dessemelhança era que no autismo já se manifestava desde pouca idade (CUNHA, 2012).



Em seus trabalhos, Kanner não afirmava que a origem do autismo se dava a partir de fatores de natureza mental e emocional que influenciam o comportamento humano, mas propôs esta alternativa, pois diante da observação realizada com as crianças percebeu que as mesmas não possuíam habilidade inata ao estabelecerem convívio afetivo e previsto naturalmente no desenvolvimento, desta forma, ressaltou-se que a possibilidade delas não serem suscetíveis as características de seus pais, configurou-se a hipótese da psicodinâmica ser o princípio deste transtorno (BRASIL, 2013).

Um ano após a publicação dos trabalhos de Kanner, Hans Asperger em seu artigo “Psicopatia Autística na Infância”, retratou quatro crianças que manifestavam como ponto principal o transtorno em relação ao meio social. Para Asperger, as peculiaridades autísticas surgiriam a partir dos dois anos e persistiria por toda vida. Haveria o comprometimento das expressões gestuais e faciais, as movimentações das crianças inquietas eram estereotipadas e sem finalidade, além disso, outro ponto a ser levado em conta, seria a capacidade de associar ações com originalidade, com interesses divergentes dos expressados pelas outras crianças da mesma idade (BRASIL, 2013).

O artigo de Asperger sobre a psicopatia autística na infância permaneceu desconhecido até meados de 1980, enquanto o de Kanner que retratava sobre distúrbios autísticos do contato afetivo popularizava-se gradativamente. Leo Kanner, enfatizou até a década de 1950, os fatores de ordem patológica ou ambiental em detrimento dos orgânicos. Apesar das diversas intervenções teóricas, relatos clínicos e denominações presentes na época, a concepção psicogênica prevaleceu no campo psiquiátrico até parte dos anos de 1970, tendo influências psicanalíticas do período (BRASIL, 2013). Desde os anos de 1980, o autismo deixou de ser incluído ao grupo das “psicoses infantis”, passando a ser considerado um “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID). Os documentos emitidos pela Classificação Internacional de Doenças - CID-10, Organização Mundial da Saúde-OMS (1992) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV, da Associação Americana de Psiquiatria-APA (1994), classificaram além do autismo, a Síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo, a síndrome de Rett e as condições atípicas ou sem outra especificação (BRASIL, 2013).

O Manual de Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), são classificações utilizadas para o diagnóstico de autismo, e unem o transtorno do espectro em um só diagnóstico. Segundo a APA (2013) o TEA é uma condição complexa de desenvolvimento que envolve desafios contínuos em interação social,



fala, comunicação não verbal e comportamentos restritos/repetitivos. Esta síndrome é geralmente diagnosticada pela primeira vez na infância, com seus sinais se apresentando por volta de 2 a 3 anos, sendo esse transtorno de três a quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas, ressalta-se que é uma condição vitalícia, porém, muitas crianças diagnosticadas passam a ter vidas independentes, produtivas e gratificantes. Nesse sentido, a criança apresenta sérios prejuízos em três principais áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento.

Para Mori (2016), até 2012, os documentos alusivos à política nacional inclusiva utilizaram o termo TGD para mencionar o autismo. Em 27 de dezembro de 2012 foi homologado o Decreto Lei n. ° 12.764, regulamentado pelo Decreto n. ° 8.368 em 02 de dezembro de 2014, no qual, a referida lei sucedeu o uso do termo TEA nos documentos oficiais, implementando a política nacional de proteção aos direitos das pessoas com deficiência. A partir da publicação no DSM-5, o conceito de TGD foi modificado e deixou de incluir a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância - TDI, assim, Autismo, Transtorno de Asperger e Transtorno sem outra especificação passaram a constituir um único quadro diagnóstico, o TEA. A autora ressalta que:

As mudanças nas definições de transtornos, em particular aqueles realizados após a década de 1980, indicam os esforços de estudiosos e busca de uma unidade quanto à definição de autismo e um afastamento do conceito inicial ligado à esquizofrenia e a psicose. (Mori, 2016, p.53).

No Brasil, o conceito de Autismo foi se disseminando progressivamente através da propagação da psiquiatria de Kanner, simultaneamente com os trabalhos da psiquiatria infantil francesa (como a de Ajuriaguerra, 1980) e também pelas discussões psicanalíticas. No ano de 1983, foi fundada a Associação de Amigos do Autista de São Paulo - AMA, a primeira associação de pais e amigos da pessoa com autismo no Brasil, e teve como mentor fundamental o Dr. Raymond Rosemberg. Em 1989, a Associação Brasileira de Autismo - ABRA promoveu o I Congresso Brasileiro de Autismo (BRASIL, 2013). De acordo com Orrú (2012), atualmente o autismo é classificado como uma síndrome do comportamento com causas múltiplas, sendo um distúrbio do desenvolvimento. A sua disfunção é de caráter orgânico e não uma falha dos pais, além disso, o transtorno tem a sua origem biológica.

Metodologia e Resultados da Pesquisa



Este estudo tem como objetivo principal compreender a partir da literatura estudada, o processo de inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro Autista. Os objetivos específicos buscam identificar técnicas que estão sendo utilizadas para estimular o desenvolvimento da criança autista, bem como verificar os métodos utilizados para promover a aprendizagem dessas crianças e analisar as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para incluir o aluno autista no sistema regular de ensino.

Este estudo é caracterizado por uma revisão integrativa da literatura por meio de levantamento de dados no Portal de Periódicos CAPES. Foram utilizadas para as buscas dos artigos os seguintes descritores e suas combinações “autismo” “educação inclusiva” “aprendizagem” “desenvolvimento” e “práticas pedagógicas”, considerando publicações de qualquer ano. Critérios de inclusão: trabalhos científicos na íntegra revisados por pares, publicados em periódicos nacionais e internacionais, nos idiomas português e espanhol. Os critérios de exclusão: trabalhos que não utilizassem como método a pesquisa de campo, artigos duplicados, incompletos, análise dos títulos e resumos.

A busca foi realizada no mês de junho de 2019, em que a amostra inicial constituiu-se de 27 artigos, sendo dois destes duplicados. Após a análise inicial, 19 artigos foram excluídos pois não atendiam ao critério de inclusão, obtendo a amostra final desta revisão integrativa da literatura constituída por seis artigos, os quais contemplam todos os critérios de inclusão previamente estabelecidos nesta pesquisa.

Discussão dos Resultados

A inclusão escolar é um movimento que ocorre mundialmente e tomou proporção nacional e internacionalmente nos anos 90, a partir de leis e diretrizes nacionais e com a proposta da educação inclusiva. No entanto, a inclusão escolar de alunos com TEA ainda se torna um desafio para os profissionais da saúde e educação, pois, no Brasil mesmo com o aumento das pesquisas nos últimos anos foram encontrados poucos estudos que abordam esta temática da inclusão de alunos com autismo no sistema regular de ensino que é tanto evidenciada pelas políticas públicas no cenário nacional, demonstrando dessa forma que existe



carência de estudos realizados com crianças autistas no ambiente escolar (FERNANDES E GLATES, 2005).

Em concordância com os objetivos desta pesquisa que visam identificar técnicas que estão sendo utilizadas para estimular o desenvolvimento da criança autista, Gomes e Nunes (2014) relatam em seus estudos a análise de um programa de intervenção nas interações comunicativas entre um aluno autista e sua professora no contexto de sala de aula comum, no qual, a professora foi qualificada a aplicar técnicas de ensino naturalístico e recursos da comunicação alternativa ampliada, para que dessa forma aumentasse as interações com o aluno durante as rotinas da sala de aula, sendo que o aluno tinha 10 anos de idade e recebeu o diagnóstico com 3 anos.

Os resultados indicaram etapas de baixa frequência de interação social entre a professora e o aluno no início da pesquisa, a utilização de verbalizações era dominante no repertório da educadora e o uso de gestos no do educando. Após, rever suas práticas nas sessões videogravadas, a docente mostrou preocupação, pois, a mesma viu que tinha dificuldades de interagir com o aluno, identificando assim, técnicas que poderiam beneficiar essa relação, como a utilização de recursos de CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa).

Considerando os métodos utilizados para estimular o desenvolvimento da criança autista a literatura indica resultados favoráveis sobre o uso dos recursos de CAA e de Estratégias Naturalísticas de Ensino - ENE no avanço das habilidades de comunicação de sujeitos isentos de linguagem articulada como os autistas. Assim, a utilização dessas práticas da teoria para a sala de aula pode ser possibilitada pela participação eficaz do professor, como intermediário de intervenção em programas instrucionais. Esses recursos têm como objetivo incitar a comunicação, pois, a transposição dessas práticas teóricas para a sala de aula viabiliza a participação ativa do professor, tendo em vista que, limitações metodológicas são descobertas em múltiplas estratégias de ensino, no entanto, a atividade em si pode evidenciar o uso de diversos modos de expressão (GOMES e Nunes, 2014).

A perspectiva das práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para incluir o aluno autista no sistema regular de ensino foi abordada no estudo de Schmidt et al (2016), no qual, os autores abordaram as concepções e práticas dos professores que atuam com educandos com TEA em classes regulares, sendo esta de fundamental importância para avaliar o cenário atual existente da inclusão escolar desse público-alvo. Em seus resultados, os autores apresentaram que dentre as práticas, a mais frequente relatada era sobre o professor planejar a atividade de



acordo com seu conhecimento preexistente sobre as características, gostos ou preferências do aluno. Identificando também, práticas cujo objetivo era a promoção de aprendizagens formais, como a alfabetização, sendo esta o maior desafio.

Em consonância a esta temática, Monteiro e Bragin (2016) constataram, através de seus estudos, que as atividades aplicadas dentro da sala de aula da escola campo de sua pesquisa eram sempre as mesmas e seguiam um padrão preestabelecido, no qual, o aluno autista deveria obter progresso na atividade de forma autônoma e com o mínimo contato com os colegas e professores. Ainda de acordo com os mesmos autores, os professores da instituição de ensino relataram que os alunos autistas eram diferentes e por isso eram incapazes de aprender.

Ainda de acordo com o relato dos autores, havia uma excessiva preocupação em relação à conduta dos alunos e nenhuma alusão aos conteúdos didáticos que eram planejados para ensinar, considerava-se o comportamento como quesito primordial para posteriormente ser aprendido o que era ensinado. No decorrer das observações, as práticas pedagógicas da professora pesquisada foram se modificando e o aluno autista começou a interagir com a turma através de atividades realizadas coletivamente em um ambiente mais interativo e promissor à situação de aprendizagem. Dessa forma, as práticas pedagógicas que se concentravam em ações coletivas e interativas revelaram-se capazes e indicaram possibilidades de superação dos impasses classificados como característicos ao autismo. Os autores ressaltam ainda que, há uma indispensabilidade de reflexão sobre as ações da escola com os alunos autistas, sugerindo que seja oferecida a estes alunos condições adequadas para a aprendizagem e ao convívio social (MONTEIRO E BRAGIN, 2016).

Guareschi, Alves e Naujorks (2016) salientam em seus estudos que os documentos alusivos à educação inclusiva influenciam diretamente na elaboração de políticas nas instituições de ensino, como por exemplo, no Projeto Político Pedagógico, nos regimentos e regras estabelecidas que por sua vez implicam nas práxis para os alunos com autismo. Estes documentos norteiam as metodologias a serem aplicadas pelos educadores, permitindo uma discussão e sendo ponto de partida para a criação de possibilidades de escolarização dos educandos autistas.

Entretanto, em relação ao processo de inclusão do aluno autista no sistema regular de ensino, Luz, Gomes e Lira (2016) relataram que os seus estudos evidenciaram diversos fatores que dificultam à inclusão do aluno autista, um deles está associado à incompetência da professora regente ao lidar com este aluno. Além disso, a falta de um diagnóstico dificulta o



trabalho com o aluno autista analisado, tornando-se um fator preocupante, pois o diagnóstico seria um ponto de partida para auxiliar os pais do aluno a aceitá-lo e também para conduzi-lo melhor ao seu desenvolvimento pleno.

Schmidt et al (2016) apontam que as lacunas na formação de professores em relação aos saberes necessários para o desenvolvimento pleno do aluno autista, são discursos primordiais dos educadores retratados em sua pesquisa. Nesta perspectiva, os professores se sentem impotentes, frustrados, despreparados e com medo de lidar com determinadas condutas para aderir práticas pedagógicas eficientes. É de suma importância a instituição de ensino possuir uma estrutura organizacional pautada em concepções inclusivas, bem como o apoio técnico-pedagógico aos educadores e o fortalecimento da parceria entre a família e a instituição de ensino.

Monteiro e Bragin (2016) também ressaltam em seus estudos que os profissionais de educação da escola campo pesquisada também se encontravam desmotivados para atuar com alunos autistas, as suas maiores dificuldades focavam-se nas exigências que se tinha em atingir os objetivos de aprendizagens estabelecidos através dos planos individuais de ensino que por muitas vezes não eram alcançados, sobretudo por que os professores possuíam uma ideia complexa e reducionista de seus alunos autistas. Outro fato que agrava a inclusão destes alunos, é que as metodologias adotadas pela escola estão concentradas no silêncio, na organização individual e em práticas condicionadas que não possibilitam a aquisição de conhecimento.

Camargo e Bosa (2012) consideram que, as diferenças observadas no comportamento da criança com TEA evidenciam a necessidade de efetivação de práticas pedagógicas que levem em consideração os impasses deste público, denotando ainda que, sejam oferecidas atividades alternativas para os alunos autistas, pois, estas atividades sendo de menor procura simbólica possibilita uma maior relação entre os educandos com autismo e os demais componentes inseridos no contexto da sala de aula.

Neste contexto, para que de fato se possa incluir estes alunos no sistema regular de ensino é de fundamental importância a compreensão em torno das particularidades que envolvem o desenvolvimento e o nível de evolução das crianças com TEA, para que assim, se estabeleça práticas pedagógicas que respeitem, desenvolvam e que assim garanta a efetiva inclusão (CAMARGO e BOSA, 2012).

**Considerações Finais**

A inclusão de alunos autistas é uma temática frequentemente abordada em muitas pesquisas, já foram elaboradas leis e diretrizes nacionais que possuem a proposta educacional inclusiva, todavia, ainda que haja esse amparo nos documentos que regem os processos educativos de todo o país, a inserção de alunos com autismo ainda é um desafio. De acordo com o que foi estudado, constatou-se que o aluno com TEA está apenas integrado em sala de aula e os métodos utilizados pelos professores objetivam a promoção da aprendizagem destes alunos por meio de atividades isoladas que se concentram no déficit, impossibilitando que o processo educacional ocorra.

De acordo com o relato de alguns professores mencionados nas pesquisas, uma criança autista adquire conhecimento apenas por uma única forma de ensinar, não sendo possível diversificar na elaboração de práticas pedagógicas que visam a inclusão destes alunos. Esta visão equivocada ocorre devido ao despreparo, que segundo os educadores é ocasionado por não terem adquirido capacitação na sua formação inicial, deixando-os sem alternativas para receptionar de maneira eficaz os alunos autistas.

Além disso, esta escassez na formação dos professores faz com que os mesmos desconheçam as técnicas que contribuem para formação integral dos alunos autistas, dificultando o processo de inclusão. Para tanto, as leis vigentes destacam a importância de uma formação continuada para se estabelecer uma educação inclusiva capaz de contribuir significativamente no progresso educativo dos alunos que necessitam de um ensino adequado as suas condições de aprendizagem.

Contudo, verificou-se que apesar dos avanços ainda se tem uma falha processual na inclusão dos alunos com TEA no sistema regular de ensino. A escola recebe este público, porém, não fornece possibilidades para que os alunos autistas possam se desenvolver plenamente, vale ressaltar que, a família tem o papel fundamental para se atingir os resultados pretendidos nesse processo, no qual, deve ser estabelecido uma parceria entre família e a escola para que os autistas possam atuar de forma expressiva no meio social. Dessa forma, mesmo diante do crescimento nos estudos científicos que abordam esta temática, constatou-se a partir dessa análise a carência de publicações nessa área, sendo necessária a produção de novas pesquisas que visam ampliar o acesso ao conhecimento de profissionais para qualificar a recepção desse alunado no âmbito educacional.



REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: dsm-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2013. Disponível em: <https://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagnóstico-e-Estatístico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf> Acessado em 20 de Jul. de 2019.

ARRUDA, Gabriela Alves de. DIKSON, D. **Educação inclusiva, Legislação e Implementação.** Reflexão e Ação (versão eletrônica). V.26, p. 214-227, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177> Acesso em: 22 de maio de 2019.

BARBOSA, Mônica Gomes de Sá. **Os avanços da educação especial ao longo da história – da segregação à inclusão -**. 2013, Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Macaé-SP. Disponível em: https://www.academia.edu/34631659/OS_AVAN%C3%87OS_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_ESPECIAL_AO_LONGO_DA_HIST%C3%93RIA_-DA_SEGREGA%C3%87%C3%83O_%C3%80_INCLUS%C3%83O acessado em: 15 de Nov. de 2019.

BRASIL. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf Acessado em: 22 de Jul. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (2018). **Censo escolar da educação básica 2018.** Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acessado em: 09 de maio de 2019.

CAMARGO, Singlia Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jul/Set, 2012, vol.28(3), p. 315 (10). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf> Acesso em 22 de Jul. de 2019.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo horizonte.** Revista Brasileira



Revista Pedagogia – UFMT

Número 11

Julho 2020

de Educação especial, v.16, p.375-396, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf> Acessado em: 09 de Out. de 2019.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora R. P. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção.**

Revista Educação e Pesquisa, V. 40, p.143-161, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf> Acessado em 22 de Jul. de 2019.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. **Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil.** Journal of Research in Special Educational Needs, V.16, p.246-250, 2016. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12286> Acessado em: 22 de jul. de 2019.

GUEDES, D.; SOUZA, F.; PICCIONE, J.; BLANCO, M. B. **autismo e educação: uma revisão sistemática sobre a abordagem do transtorno autístico nos periódicos brasileiros avaliados na área da educação.** Neuro psicologia e aprendizagem, p.07-08, Minas Gerais, 2014. Disponível

em: https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/autismo_e_educacao.pdf

Acessado em 25 de Out. de 2019.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão, nº 1, 2005, MEC/ SEESP. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf> Acessado em: 23 de Jul. de 2019.

LUZ, Mariana Helena da Silva; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. **Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente.** Revista Educación, V. 26, p. 123-142, 2017. Disponível em:

file:///C:/Users/Usuário/Downloads/Narrativas_sobre_a_inclusao_de_uma_crianca_autista.pdf Acessado em 22 de Jul. de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar.** Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2011. Disponível em:

<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Acessado em: 20 de Jul. de 2019.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-5/. American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. Et al.- 5. Ed. – Dados eletrônicos. - Porto Alegre. Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf> Acessado em: 20 de Jul. de 2019.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** Revista HISTEDBR on-line, p. 1-7, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html> Acessado em: 17 de Jul. de 2019.



Revista Pedagogia – UFMT

Número 11

Julho 2020

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. **Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades.** Journal of research in Special Educational Needs, v.16, p.884-888, 2016. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12346> Acesso em: 22 de Jul. de 2019.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.** Acta Scientiarum. Education (online), v. 38, p.51, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.26236> Acessado em: 17 de Jul. de 2019.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SCHIMIDT, Carlo; et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Revista de Psicologia: Teoria e Prática(online), v.18, p.222-235, 2016. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edea/images/ARTIGOS/9357-38518-2-PB.pdf> Acessado em: 22 de Jul. de 2019.

STELZER, Fernando Gustavo. **Uma pequena história do Autismo.** Editora Oikos, 2010. Disponível em: <http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga-Caderno1.pdf> Acessado em: 26 de Jul. de 2019.

TAMANAHARA, Ana Carolina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** Rev Soc Bras Fonoaudiol. Vol. 13(3), pag. 296-9, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342008000300015 Acessado em: 26 de Jul. de 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acessado em: 23 de Jul. de 2019
Acessado em: 26 de Jul. de 2019