

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

GABRIELLA CELESTINO CIOLI

**INCLUSÃO DE AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR: REFLEXÕES
INICIAIS**

MARINGÁ

2014

GABRIELLA CELESTINO CIOLI

**INCLUSÃO DE AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR: REFLEXÕES
INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso –
TCC, apresentado ao curso de
Pedagogia, da Universidade
Estadual de Maringá, como requisito
parcial para obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa Dra Celma Regina
Borghi Rodriguero

MARINGÁ

2014

GABRIELLA CELESTINO CIOLI

INCLUSÃO DE AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR: REFLEXÕES INICIAIS

Artigo apresentado à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do Título de Pedagoga, sob a orientação da Professora Doutora Celma Regina Borghi Rodriguero

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Celma Regina Borghi Rodriguero
(Universidade Estadual de Maringá)

(Universidade Estadual de Maringá)

(Universidade Estadual de Maringá)

CIOLI, Gabriella, Celestino. **Inclusão de Autistas na Escola Regular: reflexões iniciais**. 2014. 21 Fs. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Gabriella Celestino Cioli

Celma Regina Borghi Rodriguero

RESUMO

Este trabalho teve como tema o aluno com Autismo e sua inserção no ensino regular. Como objetivo geral, buscamos verificar o desenvolvimento e aprendizagem de alunos autistas matriculados no ensino regular e, como objetivos específicos: caracterizar o autismo; apresentar o histórico do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil; e, refletir sobre a função do professor no contexto da educação inclusiva. Para tanto, buscamos subsídios nas políticas públicas voltadas para a Educação Especial focando principalmente as formas de atendimento dispensadas às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que se justifica pelo interesse, na demanda de alunos autistas, presentes nas instituições de ensino regular. Como resultado deste estudo, podemos apontar que as causas do autismo ainda são desconhecidas e que pesquisadores estão investigando teorias visando explicar a origem e possíveis encaminhamentos no sentido de atender as pessoas que apresentam esse transtorno. E, que os professores precisam atualizar-se constantemente, e em muitos casos, ainda necessitam de maior capacitação para atuar junto a educação especial inclusiva com qualidade.

Palavras- chave: Autismo. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work is themed as “the student with Autism and it's integration into mainstream education”. As a general goal, we seek to verify the development and learning of autistic students enrolled in regular education and as specific objectives: distinguishing autism; presenting the history of the care of people with special educational needs in Brazil; and reflecting on the teacher's role in the context of inclusive education. That said, we persue for subsidies in public policies, focused in Special Education and its mainly forms of care, that are dismissed from people with special educational needs in Brazil nowadays. It is a bibliographical research that justifies the interest on the demand of autistic students, present into the regular educational institutions. As a result of this study, we point out that the causes of autism are still unknown and researchers are investigating theories, trying to explain the origin and possible referrals towards fulfilling people who have this disorder. Moreover we can infer, that teachers need to update themselves constantly, and in most cases, they still need further training on how to operate special inclusive education with quality.

Keywords: Autism. Development. Apprenticeship.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como tema o aluno com Autismo e sua inserção no ensino regular. Como objetivo geral, buscamos refletir sobre o desenvolvimento e aprendizagem de alunos autistas matriculados no ensino regular e, como objetivos específicos: caracterizar o autismo; apresentar o histórico do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil; e, refletir sobre a função do professor no contexto da educação inclusiva. Para tanto, nos pautamos em autores da contemporaneidade que dissertam sobre o autismo, bem como em documentos oficiais, a saber, Lei de Diretrizes e Bases/LDB (BRASIL, 2011), Constituição Federal (BRASIL, 2007), Estatuto da Criança e Adolescente/ECA (BRASIL, 1990) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O levantamento e a seleção do referencial teórico foi realizado mediante análise do conteúdo dos documentos e dos estudos de autores que discorrem acerca dos direitos dos alunos autistas e sobre sua inclusão no ensino regular.

Ressaltamos que o interesse pela temática nasceu de nossa prática pedagógica, quando uma aluna de sete anos de idade foi inserida na instituição de ensino onde trabalhamos. Entendemos que o estudo sobre esse transtorno não apenas nos permitiria ter maior conhecimento das características de crianças autistas, como de suas possibilidades e possíveis limitações.

Pontuamos que este trabalho é de cunho bibliográfico, isto é, “[...] que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122). Assim, utilizamos artigos e livros de especialistas e documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que discorrem sobre a inclusão, bem como textos que tratam das especificidades de crianças autistas.

Nossa escolha pela pesquisa bibliográfica deu-se por nos oferecer um panorama dos conhecimentos até então sistematizados pelos pesquisadores da temática em estudo.

Para melhor organização e apresentação do estudo, *a priori*, tratamos da definição e caracterização do autismo. Num segundo momento apresentamos o histórico do atendimento às pessoas com necessidades educacionais

especiais no Brasil. E, finalmente, no terceiro momento refletimos sobre a função do professor no contexto da educação inclusiva.

2. AUTISMO: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Conforme Cunha (2012, p. 20), o termo “autismo” é originário do grego “autos”, que significa “de si mesmo”. De acordo com a Sociedade Americana de Autismo (ASA) (2013), o autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que geralmente aparece no decorrer dos três primeiros anos de vida da criança, sendo que afeta a capacidade de comunicação, interação social, linguagem e uso da imaginação. Vale ressaltar que o autismo é definido como um “transtorno do espectro” que afeta sujeitos de formas distintas e em diferentes graus. No entanto não é apenas o autismo clássico, mas todos os quadros que trazem às características autísticas, como asperger e rett. De acordo com a ASA (2013) as causas do autismo são desconhecidas, mas é consenso entre os pesquisadores aceitar que ele decorra de alterações estruturais ou funcionais do cérebro.

Ainda conforme a referida associação, os pesquisadores estão investigando teorias que consideram as relações entre hereditariedade, genética e problemas médicos para explicarem a origem desse transtorno.

Rodrigues e Spencer (2010, p.14) discorrendo sobre a pessoa que apresenta autismo destacam que esta “[...] apresenta dificuldades de compreensão dos significados atribuídos [...]”. Além disso,

As características observadas na síndrome do Autismo variam na forma de exteriorização dos desvios de relações interpessoais, linguagem, motricidade, percepção e patologias associadas ao distúrbio. A intensidade destes desvios, os estados mais determinantes, também é diversificada. As alterações do comportamento social são marcadas pela acentuada inaptidão de desenvolver relações com outras pessoas, pois os autistas preferem permanecer isolados do grupo social. (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 21).

Conforme os autores citados, alguns autistas expressam comportamentos tais como a fixação pela parte do corpo de alguém ou de um

brinquedo, de modo que cheiram o cabelo ou são atraídos por algum vestuário. Como afirmam Rodrigues e Spencer (2010, p. 23)

Quando a pessoa autista permanece muito tempo em um espaço social limitado, convivendo exclusivamente com pessoas da família, sem uma estimulação psicopedagógica adequada, seu comportamento pode apresentar comprometimentos bem mais complicados referentes às manias, aos movimentos ritualísticos, à excitação emocional, aproximando-se de possíveis reações agressivas e regressivas.

Cunha (2012, p. 24), por sua vez, destaca que quando o autista quer um objeto ele sempre se utiliza da mão de algum adulto para pegá-lo, sendo que “[...] uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar”, ou seja, tenta substituir o falar pela apontação. Orrú (2009, p. 18) apresenta algumas características do autismo, dentre elas:

[...] incapacidade de estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma seqüência limitada de atividades ritualizadas.

Além disso, continua ORRÚ (2009, p. 30-31)

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível lingüístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome.

Neste contexto, Rodrigues e Spencer (2010, p. 90) também apontam algumas questões referentes aos conceitos em relação à linguagem desorganizada do autista, isto é, que o mesmo pode dizer “[...] “asa” para “casa”, mas o que vale é aprender a falar, relacionando o nome à representação concreta, ou seja, assimilar o objeto em si motiva o autista ao desenvolvimento funcional”.

Camargo e Bosa (2009), ao realizarem uma revisão crítica da literatura destinada ao estudo de pessoas autistas, mostram que são poucos os estudos acerca desse tema e, os que existem, apresentam limitações metodológicas. Dessa forma, faz-se necessário a realização de “[...] investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão no ensino comum, desde a educação infantil.” (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 65).

Nesta linha de pensamento, Rodrigues e Spencer, (2010, p. 70) afirmam

[...] que o modo de atendimento educacional precisa ser visto em uma expectativa conceitual ampla, concentrada no estudo teórico – científico das disfunções neurológicas, dos desvios nas funções psicológicas e cognitivas que alteram o funcionamento comportamental do portador de transtorno do Espectro Autístico.

Ainda nesta perspectiva, Gomes e Mendes (2010) desenvolveram um trabalho no qual entrevistaram trinta e três docentes da rede regular de ensino de Belo Horizonte/MG, que tinham contato direto com alunos autistas. Nessa pesquisa as autoras buscaram descrever o processo de escolarização de alunos com autismo, que se encontravam matriculados na rede regular de ensino da referida cidade, a partir do ponto de vista de seus professores. As autoras concluíram que há evidências de que os alunos autistas pouco participavam das atividades escolares, “[...] a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada” (GOMES; MENDES, 2010, p. 393), o que demonstra que o propósito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente com autismo, não tem sido atingido.

Neste contexto, no que se refere a educação especial Mazzotta (1982, p. 17) afirma que

[...] a educação da ‘pessoa deficiente’ ocorre, basicamente, de duas maneiras: uma, que é via comum, ou seja, através dos mesmos recursos e serviços geralmente organizados para todos; e outra que é a via designada como especial, mediante a utilização de auxílios e serviços especiais que não estão disponíveis nas situações comuns de educação.

No caso específico do aluno autista, a via especial refere-se, conforme explicam Rodrigues e Spencer (2010, p.26), ao comportamento dos indivíduos que, “[...] seguem uma rotina que, quando quebrada, torna-se um problema para a família, para os professores ou para os técnicos que lidam com eles”. Além disso, apresentam resistência a certas mudanças.

3. ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO BRASIL

Mazzota (2005) aborda a questão da educação especial e apresenta o histórico do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil. Para o autor,

A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. (MAZZOTTA, 1996, p. 27).

Conforme destaca Mazzotta (1996, p. 28) o atendimento a crianças especiais teve início no Brasil, em 12 de setembro de 1854. Nesta data “[...] através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial instituto dos Meninos Cegos*”. E, o autor complementa afirmando que

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. “As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores”. (MAZZOTTA, 1996, p. 16)

Portanto, no contexto brasileiro, “[...] o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições:

o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, [...] e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1854 [...]” (BRASIL, 2008, p. 2), os quais atualmente são, respectivamente, o Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada em atender pessoas com deficiência intelectual, sendo que em 1945, foi organizado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação (BRASIL, 2008).

O atendimento aos deficientes ocorreu inicialmente na Europa, “[...] refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas foram se expandindo [...]” sendo levadas para outros países como Estados Unidos, e Canadá, “[...] posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.” (MAZZOTTA, 1996, p. 17).

Ainda para Mazzotta (1996, p.22), uma educadora de grande contribuição para a educação especial foi Maria Montessori que “[...] aprimorou os processos de Itard e Seguin, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças retardadas mentais nos internatos de Roma”.

Passados 30 anos, mais especificamente em 1954, foi inaugurada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Estado do Rio de Janeiro por iniciativa de uma mãe de criança com Síndrome de Down. No ano de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a basear-se nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/61, “[...] que aponta o direito dos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2008). Na sequência, a Lei nº 5.692/71 altera a LDB de 1961 ao definir “[...] ‘tratamento especial’ para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Desse modo, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

Mori (2005) aborda a questão da segregação dos diferentes e faz um histórico de como foi tratada a diferença no decorrer da história desde a antiguidade até os dias atuais, relacionando o assunto com o próprio ambiente

escolar. A autora esclarece como e quando começou a consciência de tolerância às diferenças focando sempre o olhar para a escola de hoje.

De acordo com Mori (2005), a história da humanidade é marcada pela exclusão dos diferentes, sendo a forma mais elementar de segregação o extermínio ou o abandono de pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, visto que eram incapazes de prover seu próprio sustento ou defender-se das situações de perigo.

Na antiguidade grega, “[...] a dedicação à guerra exigia um corpo forte e perfeito; por isso, os recém-nascidos eram examinados por uma comissão especial, que reconhecia ou lhes negava o direito de viver” (MORI, 2005, p. 95-96). Conforme a autora, a gênese do cristianismo e a difusão da moral judaico-cristã promoveram uma atitude de tolerância para com as pessoas com características especiais. “Esse modo de pensar e agir predominou na Idade Média, quando cuidar dos doentes, loucos e párias da sociedade era considerado um caminho para se chegar ao céu” (MORI, 2005, p. 96). Portanto, entre o século XVI e XVIII é possível verificar a reprodução das obras de caridade e a criação de internatos.

Conforme descreve Mori (2005) as pessoas enviadas a essas instituições eram reconhecidas como loucas, doentes, filhos de mendigos, vagabundos e boêmios, crianças que apresentavam comportamento inadequado, além de cegos, surdos, deficientes, disformes, “idiotas e insensatos”. Ainda segundo a autora, “Entre o século XVII e início do século XIX foram escritas as primeiras obras sobre deficiência e criadas às primeiras instituições voltadas para a educação de pessoas com deficiências” (MORI, 2005, p. 96). Vale ressaltar que no século XVII predominou o pensamento de que as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência deviam ter atendimento diferenciado.

Assim, no século XVIII surgiram importantes perspectivas acerca da necessidade de um ensino que contemplasse o desenvolvimento dos sujeitos, de modo a alcançar suas peculiaridades psicológicas e os preparar para a vida. Portanto, como assinala Mori (2005, p. 96), “Data desse período o nascimento da Educação Especial e sua didática”.

No século XX a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educativo passou a ser um direito. Em 1994, na Espanha, foi elaborada, pelos

delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, intitulada Regras e Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências. Tal declaração parte do reconhecimento da necessidade e urgência “[...] do providenciamento de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” (UNESCO, 1994, p.1).

Conforme define a Declaração de Salamanca, as pessoas com necessidades educacionais especiais “[...] devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p.1). Além disso, o documento propõe que

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.1).

Ressaltamos que os documentos internacionais citados expressam ideias que já vinham sendo debatidas mundialmente e que influenciaram a educação especial de vários países, inclusive do Brasil.

Na Declaração de Salamanca o termo "necessidades educacionais especiais" diz respeito a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais decorram de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994). Já na Constituição Federal e na LDB não há especificação sobre quais são os alunos que serão atendidos pela educação especial, sendo que a LDB preconiza:

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas **para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo**, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para **aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora**. (BRASIL, 2011, p. 33, grifos nossos)

No artigo 2º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consta que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, Art. 2º).

Vale ressaltar que as Diretrizes ampliam o caráter da educação especial no sentido de ofertar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Todavia, ao admitir a possibilidade de substituição do ensino regular, “[...] não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.” (BRASIL, 2008, p. 7).

Como mostra a literatura, a partir da década de 1990 intensificam-se as ações e políticas em defesa de uma educação inclusiva e além dos documentos já abordados, citamos a Lei nº 10.172/2001, o Decreto 3.956/2001, a Resolução CNE/CP nº1/2002, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.296/2004, Decreto nº 5.626/2005, o Decreto nº 6.094/2007, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 7.611/2011, os quais consistem em ações que preconizam o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, visando garantir o direito de desenvolvimento pleno a essas pessoas.

Destes documentos destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que determina que todos os alunos tenham acesso à escola, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras. E, define como público alvo do Atendimento Educacional Especializa (AEE), as pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação. A referida política preconiza a valorização das diferenças e a elaboração de projetos pedagógicos para atendimento das necessidades educacionais dos alunos, ainda que sejam necessárias

mudanças nas práticas e nos ambientes escolares, de forma que sejam eliminadas possíveis barreiras que impeçam o acesso dos alunos ao currículo.

Além da política, destacamos o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial inclusiva, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, traz importantes orientações para a educação especial, visto que estabelece como responsabilidade do Estado a:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1)

O referido decreto explicita de que modo a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deve ocorrer, isto é, de modo a

[...] integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 2)

No que se refere especificamente ao autismo, em 2012, foi instituída a Lei nº 12.764 que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). A referida lei considera transtorno do espectro do autismo como:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por

deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, § 1º, Incisos I e II).

No que diz respeito à escolarização do aluno autista, o Art. 3º, Inciso IV, da lei, preconiza a garantia do direito “[...] à educação e ao ensino profissionalizante”; e, 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”.

4. A FUNÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor da rede regular de ensino desempenha papel relevante quando a questão é o acesso do aluno ao conhecimento sistematizado. Isto não é diferente no que diz respeito à educação especial, na qual o professor deve estar tão preparado quanto na educação regular.

Quando assume uma sala de inclusão, especificamente quando há aluno autista na turma, o professor precisa utilizar-se de instrumentos e signos para realizar a mediação, de modo que o desenvolvimento do aluno seja eficaz.

É importante que o professor tenha em mente que o aluno autista consegue seguir rotinas e por isso, deve criá-las como estratégias de ensino e de aprendizagem. É justamente neste aspecto que o professor deve intervir como mediador, fazendo com que o aluno autista consiga aceitar a mudança e atuar sobre a mesma. Sobre isto Rodrigues e Spencer (2010, p. 101) afirmam que:

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador

aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno.

Para Mazzota (1993) atualmente, o educador deve estar aberto a todos os progressos que possam auxiliar em sua ação pedagógica, inclusive aos da ciência e da técnica contemporânea. O autor ressalta que “O bom professor de crianças pequenas é antes de tudo um bom observador. A questão principal para um diagnóstico relevante é o que a criança faz e não o que a criança tem” (MAZZOTTA, 1993, p. 28).

Desta forma, o papel do professor vai além de sua intervenção prática na relação ensino-aprendizagem. Precisa atuar como observador analítico, fazendo reflexões sobre as atitudes do aluno no ambiente escolar, à sua aprendizagem, ao seu desenvolvimento e à suas expressões verbais e gestuais diárias, a fim de intervir de maneira eficaz nas dimensões educacionais que necessitem ser mais trabalhadas e mediadas. Assim:

Combinando as qualidades fundamentais no nível atitudinal, cognitivo, instrumental e crítico-contextual, o professor precisa ser aquele educador que, para concretizar o valer, o saber e o saber fazer, entenda, antes de mais nada, a sociedade e a educação em suas várias dimensões (MAZZOTTA, 1993, p.40).

Segundo Cunha (2012, p. 3-4), “[...] os saberes docentes ou saberes dos professores” são classificados em: conhecimento declarativo, que procura responder ao que é o que acontece, de forma descritiva; conhecimento processual ou procedimental que é relativo às habilidades que dominam (saber-fazer); e conhecimento explicativo que implica domínio de teorias e sua função é responder aos porquês dos fatos.

Estes três saberes preparam-no para uma intervenção eficaz na sala de aula, principalmente em uma turma cuja inclusão constitui-se uma realidade. Por isso é tão importante que o professor consiga elaborar seu planejamento, ou plano de ensino-aprendizagem, considerando a inclusão como um fato cada vez mais comum nas escolas regulares. Assim, conforme Vasconcellos (1995, p. 33).

O pressuposto fundamental de qualquer trabalho educacional é crer na possibilidade de mudança do outro. A atividade do

professor está relacionada à transformação do sujeito-educando; se não acreditar nesta possibilidade, seu trabalho carece de sentido.

No entanto, quando se trata de educação especial, não cabe somente ao professor o sucesso de uma prática docente, assim como não é na educação regular, pois nem sempre as escolas oferecem estruturas materiais e físicas suficientes e adequadas para que a docência seja realizada de maneira plena. Ainda segundo Vasconcellos (1995, p. 33), “[...] algumas mudanças dependem de instâncias superiores, neste caso, a luta é mais longa e exigente”. Sobre isso GOULART *et. all.* (2011, p. 47) afirmam que:

A forma como a escola se encontra organizada atualmente não tem minimizado as dificuldades no atendimento aos alunos, independente de suas diferenças. A universalização do ensino não oferece condições adequadas à inclusão de todos, ao contrário, aponta para o restrito de uma minoria ao conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em detrimento de muitos excluídos [...].

Isto mostra que o atendimento a alunos com necessidades especiais fica prejudicado em muitas escolas regulares, devido à falta de equipamentos e materiais adequados às suas especialidades e insuficiente formação e apoio aos professores que lidam com a diferença existente em suas turmas.

Portanto, de acordo com Goulart *et. all.* (2011, p. 47), os desafios encontrados pelos professores que trabalham com a inclusão acabam exigindo uma postura docente mais compromissada com a formação humana dos alunos, além de atribuir-lhes o papel de “[...] identificar e corresponder às suas necessidades diversificadas, potencialidades, formas e ritmos de aprendizagem.” (GOULART *et. all.*, 2011, p. 47).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando nossas considerações destacamos que o objetivo deste trabalho consistiu em refletir sobre a inclusão de crianças autistas no contexto regular de ensino e para isso entendemos como necessário caracterizar o

autismo e realizar um breve resgate histórico da educação especial, destacando as diferentes formas de atendimento dispensadas à pessoa com necessidades educacionais especiais. Refletimos também, sobre a função do professor no contexto da educação inclusiva.

Pudemos verificar a partir dos estudos que as causas do autismo ainda são desconhecidas e que pesquisadores estão investigando teorias que possam de algum modo explicar a origem desse transtorno e que o quadro em questão apresenta como principais características: dificuldades de compreensão dos significados atribuídos, comportamentos como a fixação pela parte do corpo de alguém ou de um brinquedo, de modo que cheiram o cabelo ou são atraídos por algum vestuário. E ainda, conforme a Lei nº 12.764 que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012, § 1º, Incisos I e II), “[...] deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social [...], com [...] padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns [...]”.

Foi possível verificar que, historicamente, as pessoas com necessidades educacionais especiais nem sempre tiveram a garantia de acesso à educação, sendo na maior parte do tempo segregadas e marginalizadas. O termo Educação Especial, por exemplo, na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX (MAZZOTTA, 1996, p. 27).

Verificamos ainda que embora fossem percebidos alguns movimentos com relação à inclusão da pessoa com necessidades educacionais no contexto educacional escolar, foi principalmente a partir da década de 1990, que se intensificaram esses movimentos alavancados pelas políticas públicas nacionais (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Decretos) estabelecidos e fundamentados em políticas internacionais (Declaração de Salamanca).

O estudo em tela nos mostrou que as dificuldades que se apresentam quando o assunto é a inclusão de crianças autistas voltam-se principalmente à sua dificuldade de comunicação e de relacionamento, situação que acaba se agravando em função do desconhecimento a respeito do autismo e de suas

implicações por parte da sociedade em geral, de profissionais da educação e dos pais, colaboradores diretos no processo de desenvolvimento do aluno autista, além de em muitas situações, o professor não dispor de formação/capacitação ao menos o suficiente para lidar com a questão.

Finalizando, esperamos que este estudo possa, de algum modo, contribuir para melhor compreensão a respeito do quadro do autismo por parte de pais e educadores de modo geral, de outras pessoas que se interessam pelo tema, despertando para a necessidade de que trata-se de uma temática que precisa ser mais estudada.

6. REFERÊNCIAS

ASA – Autism Society of American. **Improving the Lives of All Affected by Autism**. 2013. Disponível em: < <http://www.autism-society.org/>>. Acesso em: out. 2013.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Casa Civil. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: set. de 2014.

_____. **Constituição Federal do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2007.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: nov. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 6ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Casa Civil. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 9 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Casa Civil. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Lei nº 10.439, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2002. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: set. 2014.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

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

GOMES, C. G.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de belo horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GOULART, A. M. P. L. et al. **Altas habilidades superdotação**: reflexões e processo educacional. Maringá: Eduem, 2011.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MORI, N. N. R. Segregação, integração/inclusão escolar: a educação de pessoas com necessidades especiais. In: FALCO, A. M. C. (Org.). **Sociologia da Educação: olhares para a escola de hoje**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 95-108.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação**: Interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: out. 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Plano de Ensino-aprendizagem e Projeto Educativo** – Elementos Metodológicos para Elaboração e Realização. São Paulo: Libertad, 1995.

