



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

GERMANA ALVES PEREIRA

DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE AUTISTAS

CAJAZEIRAS-PB

2018

GERMANA ALVES PEREIRA

DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE AUTISTAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira

CAJAZEIRAS-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764

Cajazeiras - Paraíba

P436d Pereira, Germana Alves.

Desafios docentes na educação escolar de autistas / Germana Alves Pereira. - Cajazeiras, 2018.

41f.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2018.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Autismo. 4. Inclusão. 5. Professor. I. Nogueira, José Rômulo Feitosa. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 376

GERMANA ALVES PEREIRA

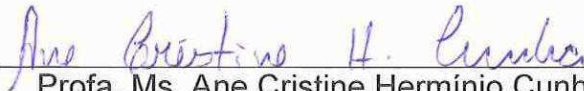
DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE AUTISTAS

Aprovada em 27 de julho de 2018

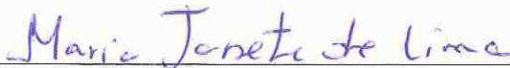
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira.
Presidente da Banca UAE/UFCG-CFP



Profa. Ms. Ane Cristine Herminio Cunha
Membro – Titular UAE/CFP/UFCG



Profa. Dr.^a Maria Janete de Lima
Membro Titular UAE/CFP/UFCG

Dedico este trabalho aos meus pais, Socorro e Antônio, por todo o esforço e dedicação.
À minha filha, Sarah Vitória, por ter me mostrado uma força, em mim, que eu mesma desconhecia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Sua misericórdia, sua graça, sua presença constante e forte em minha vida. Por tornar possíveis coisas aparentemente impossíveis à ótica humana.

Aos meus pais, por sempre serem exemplo de luta, força e coragem. Por nunca terem permitido que a pouca instrução que tiveram fosse motivo para não incentivar os filhos a buscarem o conhecimento e acreditarem em sua capacidade.

À minha mãe, em especial, por ser o maior exemplo de amor que eu poderia ter.

À minha amada filha, por ser meu porto seguro, minha motivação para cada passo dado.

À minha amiga-mãe, Elza Leal, por todo o incentivo, por sonhar e vibrar comigo cada vitória e, acima de tudo, por apresentar-me o autismo e despertar em mim o interesse por esta causa e fazer-me sentir capaz de ajudar a essas crianças.

Aos docentes do curso de Pedagogia da UFCG – *Campus* de Cajazeiras, pela enorme contribuição, tanto em minha vida profissional como na pessoal.

Às amigas-irmãs Kelly Cristina, Ildamara Martins e Gilmara Oliveira, por não desistirem de mim, por estarem comigo, mesmo à distância, por todas as palavras de ânimo e motivação, por todos os bons momentos compartilhados em todos esses anos de vida acadêmica. Por serem os melhores exemplos que eu poderia ter dividindo a sala comigo.

A meu professor orientador José Rômulo, por ter acreditado em meu trabalho, por sua rica colaboração e significância ímpar na construção deste.

Finalmente, a todos os professores que passaram por minha vida e, direta ou indiretamente, disponibilizaram oportunidades que me permitiram chegar até aqui e concluir este trabalho, que eu possa ser exemplo na vida de meus alunos assim como foram esses docentes para mim.

“Porque a inclusão escolar começa na alma do professor, contagia seus sonhos e amplia seus ideais. A utopia pode ter muitos defeitos, mas, pelo menos, uma virtude tem: ela nos faz caminhar.”

Eugênio

Cunha

RESUMO

O tema deste trabalho é os desafios docentes na educação escolar de autistas, e tem como objetivo geral descrever desafios enfrentados por professores com relação à educação formal de autistas. O referencial teórico está fundamentado em autores, tais como Vasques, Cunha, Lopes, Mendonça, Obadia, Silva e Bianchi. Este é o resultado de um estudo exploratório construído com a aplicação de pesquisa bibliográfica. Foram selecionados dez artigos entre nacionais e internacionais que atenderam aos critérios de inclusão, cujas bibliografias abordassem a relação do autismo com a educação. Para a análise de dados, foi utilizada a construção de categorias, a partir das quais se possibilitou identificar entraves mais comuns encontrados no processo de inclusão de alunos com TEA. Os resultados mostraram que a referida inclusão é ainda uma realidade nova para os professores que se encontram, na maioria das vezes, despreparados, devido a uma defasagem em sua formação profissional e continuada. Além disso, o desconhecimento a respeito não só de critérios de inclusão, como também do próprio autismo, suas características e desenvolvimento, dificultam uma intervenção adequada por parte dos educadores. Contudo, pode-se afirmar que a inclusão destes alunos, apesar de não ser um processo simples, é possível. Esta pesquisa aponta os obstáculos que podem surgir para o professor, como também chama a atenção para a urgência em investimentos na formação do mesmo, sendo esta responsável por maior parte dos problemas ligados à inclusão.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Educação. Professor.

ABSTRACT

The theme of this work is the relationship between autism and education, and aims to identify challenges faced by regular school teachers in the inclusion of autistic students. The theoretical framework is based on authors such as Vasques, Cunha, Lopes, Mendonça, Obadia, Silva and Bianchi. This is the result of an exploratory study built with the application of bibliographic research. Ten articles were selected between national and international that attended the inclusion criteria, whose bibliographies would approach the relation between autism and education. For data analysis, was used the construction of categories, from which it was possible to identify the most common obstacles found in the process of inclusion of students with Autism Spectrum Disorder. The results showed that such inclusion is still a new reality for teachers, who are, for the most part, unprepared due to a lack of professional and continuing education. Besides that, the lack of knowledge regarding not only inclusion criteria, but also autism itself, its characteristics and development, make it difficult for the educators to intervene adequately. However, it can be said that the inclusion of these students, although not a simple process, is possible. This research points out the obstacles that may arise for the teacher, as also draws attention to the urgency of investments in teacher training, being this responsible for most of the problems related to inclusion.

Keywords: Autism. Inclusion. Education. Teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dificuldades de comunicação da pessoa com autismo.....	20
Quadro 2	Tabela de Categorias.....	32

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - American Psychological Association ou Associação Americana de Psicologia

CNE - Conselho Nacional de Educação

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (em inglês) ou O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

TEA - Transtornos do Espectro Autista

TEACHH - Treatment and Education of Autistic and related Communicationhandicapped Children (em inglês) ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

NEE - Necessidade Educativas Especiais

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CID - Código Internacional de Doenças.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - CONTEXTO HISTÓRICO	15
1.1 Definição de autismo	15
1.2 O autista no contexto escolar	18
1.3 A percepção do professor.....	23
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	30
2.1 Tipo de pesquisa	30
2.1.1 Fontes.....	30
2.1.2 Procedimentos da pesquisa.....	30
2.1.3 Análise e interpretação de dados	31
2.1.4 Discussão dos Resultados.....	31
CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS	32
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o sistema regular de ensino. Baseada em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), essa política nacional orienta os sistemas de ensino quanto à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O autismo, tema deste trabalho, figura como uma das subcategorias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado, principalmente, por alterações significativas na interação social e no comportamento da criança, prejuízos que implicam em inúmeros desafios no processo de escolarização desses alunos.

Atualmente, as pessoas com autismo têm o direito legal à educação e à inclusão escolar. Mesmo assim, a efetivação desse direito não tem sido fácil, uma vez que os comportamentos e as características peculiares apresentados por essas pessoas influenciam em sua aprendizagem e relacionamento social, causando insegurança e exigindo dos professores a adoção de práticas pedagógicas que levem em conta esses comportamentos e características. Contudo, na maioria das vezes os sistemas educativos e os docentes, em especial, mostram-se despreparados para dar respostas adequadas às necessidades educacionais dos alunos com autismo.

Vasques (2009), em um trabalho recente, informa que “Segundo dados do MEC/INEP, no período de 2005 a 2006 houve um crescimento de 11,5% nas matrículas de alunos com autismo (de 10.053 em 2005 para 11.215 em 2006)”. Isso se dá devido ao avanço do paradigma inclusivo no Brasil, por meio do qual foi possível levantar questionamentos sobre a escolarização de indivíduos com autismo.

Apesar desse crescimento no número de matrículas, observa-se ainda que a inclusão é um tema bastante complexo e tem gerado diferentes posicionamentos. Algumas pessoas acreditam que a simples inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola regular já se configura em inclusão, enquanto outros postulam que a inclusão não se resume à matrícula na escola.

Blanco e Glat (2007, p. 17) apud Silva (2011), afirmam que:

Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Estudos realizados apontam que a inclusão educacional de alunos com autismo já está acontecendo. Por sua vez, Vasques (2003) mostra que, apesar dessas pessoas terem direito garantido legalmente de conviver em ambientes educacionais de maneira não segregada, existem casos em que esses alunos são excluídos da escola regular.

Quando se trata da inclusão de alunos, particularmente com autismo, isso impõe grandes desafios à escola como um todo e, em especial, ao professor que irá trabalhar diretamente com o aluno. Lidar com a diversidade, assegurar formação adequada e aperfeiçoamento constante, utilização de metodologias e instrumentos diferenciados, comunicações distintas das convencionais, adaptações na sala de aula, no plano de aula, como também no ensino e nos projetos educacionais, dentre outras, são algumas das mudanças que vêm junto com a inclusão escolar do aluno autista. Além disso, faz-se necessário também ressaltar a importância da parceria efetiva com a família do aluno, sendo esta de suma importância para seu desenvolvimento dentro e fora da instituição de ensino.

O presente trabalho objetiva identificar desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar de alunos com autismo. Para isto, foram abordados autores como Vasques (2009), Cunha (2017), Mendonça (2013), Lopes (2011), entre outros, com trabalhos publicados até o ano de 2017. A metodologia, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, foi baseada nos conceitos de Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2007). Com relação à análise de dados, utilizou a construção de categorias elencadas de acordo com os indicadores identificados durante a pesquisa. As considerações expõem as conclusões que surgiram de acordo com o estudo realizado, apontando os entraves encontrados e sugestões de como os quais poderiam ser amenizados.

CAPÍTULO I - CONTEXTO HISTÓRICO

Visando aprofundar o conhecimento sobre o tema abordado neste trabalho, na revisão de literatura será abordado o conceito de autismo, sendo esta uma abordagem ampla, tendo em vista que o assunto em questão é ainda alvo de muitos estudos e pesquisas.

1.1 Definição de autismo

Apesar de atualmente ser um tema alvo de bastantes discussões, o autismo é ainda um grande desafio tanto para as famílias como para as demais pessoas que convivem com esse transtorno, sejam profissionais ou amigos. Tendo em vista que este transtorno dificulta a socialização dos indivíduos afetados com o mesmo, torna-se cada vez mais necessário uma compreensão mais aprofundada sobre o TEA.

“... este se trata de uma maneira singular do desenvolvimento humano, na qual a comunicação e a sociabilidade têm características diferentes com relação às características de desenvolvimento evolucionário ‘normal’ e afeta, aproximadamente, 0,5% da população infantil.” (GÓMEZ e TERÁN, 2014, p. 445)

A palavra “Autismo” vem do grego “autos”, que significa “próprio”, isto é, literalmente, viver em função de si mesmo. A expressão foi utilizada pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, para designar um sintoma da Esquizofrenia. Ele usou a palavra para indicar a perda de contato com a realidade, que, por consequência, dificultava a comunicação. Bleuler explicava que alguns pacientes eram psicóticos desde a infância.

Em meados de 1943, o psiquiatra Leo Kanner, baseando-se em estudos realizados pelo seu colega percebeu um grupo de crianças que se destacava das demais por características básicas: forte resistência a mudanças e incapacidade de se relacionar com pessoas (estavam sempre voltadas para si mesmas).

Após Kanner, em 1944, Hans Asperger publicou observações próprias em seu artigo *Psicopatia autista na Infância*, destacando basicamente as mesmas características que o anterior. Para ele, “O transtorno fundamental dos autistas é a

limitação das suas relações sociais. Toda a personalidade destas crianças está determinada por essa limitação” (GÓMEZ e TERÁN, 2014, p. 462)

Asperger considerava o autismo:

[...] um transtorno de personalidade que representava um grande desafio para a Educação Especial: como educar crianças que carecem dos requisitos motivacionais que levam a estabelecer profundas relações afetivas e identificar-se com seus membros adultos, incorporando a cultura e humanização através de um processo remunerado pelas emoções e afetos intersubjetivos? (GÓMEZ e TERÁN, 2014, p. 462)

No entanto, durante os primeiros vinte anos de estudo, o artigo de Asperger era desconhecido fora da Alemanha, até 1991 não havia sido traduzido para o inglês e isso fez com que seus interesses educativos não fossem tão dominantes inicialmente.

Até a década de 80, o autismo esteve ligado à psicose, sendo descritos nos manuais médicos como fazendo parte da esquizofrenia infantil, muitos autores realizaram seus estudos mantendo essa percepção. Somente a partir de 1978 o transtorno passou a ser desvinculado da esquizofrenia, percebendo-se então sua complexidade, a qual necessita de uma abordagem multidisciplinar.

Segundo Cunha (2017), o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas, características essas também citadas na Lei nº 12.764/12, a qual caracteriza o autismo como uma deficiência persistente e clinicamente significativa nas relações citadas.

O transtorno passou e passa por constantes processos de investigação no que diz respeito à sua definição. Dentre as definições que abrangem o assunto, destacaremos durante este trabalho as seguintes:

Definição da CID-10 (2000):

Que classifica o autismo como TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), que tem como principal característica

perturbações nas interações sociais, na comunicação e comportamentos repetitivos. Incluídos nessa classificação estão: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento.

No DSM-IV (2002), encontra-se a seguinte definição:

O transtorno consiste na presença de um desenvolvimento anormal da interação social e um repertório restrito a atividades e interesses. Fazem parte dessa definição também o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa), Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. (s/p)

O autismo pode se manifestar nos primeiros meses de vida, sendo na maioria das vezes, fechado o diagnóstico até os três anos de idade quando sintomas como a falta de reciprocidade afetiva, pouco ou nenhum desenvolvimento da comunicação verbal, o pouco uso das emoções e expressões gestuais tornam-se aparentes. Contudo, mesmo assim, chegar a esse diagnóstico não é fácil.

A taxa média de prevalência do Transtorno Autista em estudos epidemiológicos era de cerca de 15 casos por 10.000 indivíduos, com relatos de taxas variando de 2 a 20 casos por 10.000 indivíduos, de acordo com DSM-IV-TR. Hoje, sabe-se que a taxa de prevalência cresceu bastante. Algumas pesquisas apontam um caso a cada 150 ou 100 nascimentos, sendo quatro a cinco vezes mais comuns entre os meninos. (CUNHA, 2017, p. 25)

Para o Manual de Diagnóstico e Estatística dos transtornos mentais (DSM – IV) o autismo é uma categoria de transtornos, em vez da presença ou ausência absoluta de determinado tipo de comportamento ou sintoma. O DSM – IV utiliza os termos “transtorno generalizado do desenvolvimento” (P.D.D., por sua sigla em inglês) e “transtorno do espectro autista” TEA (ou A.D., por sua sigla em inglês).

Estando o autismo classificado em três níveis de gravidade: 1 (exige apoio), 2 (exige apoio substancial) e 3 (exige muito apoio substancial), em cada nível relacionado ao grau de apoio exigido pela pessoa no desenvolvimento de suas tarefas básicas se percebe que, as crianças com TEA poderão necessitar de apoio de formas diferentes. Cada uma terá sua maneira de reagir a estímulos, aceitar ou

não determinados comandos e cada uma apresentará uma maneira diferente de adaptar-se ao ambiente em que for inserida, pois o TEA afeta cada pessoa de uma forma diferente, ou seja, uma pessoa que apresenta sintomas leves encontra-se de um lado do espectro, diferindo de quem apresenta sintomas mais graves, porém, ambas têm uma forma de TEA.

Vale salientar que autismo não é uma deficiência, apesar de, por lei, ser chamado de deficiência por começar antes dos três anos de idade e provocar problemas nas diferentes formas que o indivíduo se desenvolve. Por isso, é de extrema importância a intervenção precoce, pois esta impulsionará as capacidades de desenvolvimento pessoal e social da criança, além de fornecer a orientação adequada aos seus familiares e educadores.

Existem alguns sintomas que, percebidos precocemente na criança, podem auxiliar no reconhecimento do transtorno. Dentre eles, estão: isolamento das outras pessoas; ausência de contato visual (a criança não consegue olhar nos olhos de quem fala com ela); resistência ao contato físico e ao aprendizado; birras; ecolalias (repetência de palavras ou frases); não atender quando chamada, etc.

1.2 O autista no contexto escolar

O autismo continua sendo um desafio complexo para a intervenção educativa, pois mesmo com a grande quantidade de pesquisas realizadas a mais de meio século, ainda não há total clareza a seu respeito, porque se trata de um transtorno que, na maioria dos casos, apresenta prejuízos orgânicos, *déficit* cognitivo, convulsões e doenças genéticas comuns também em patologias.

A Educação Inclusiva é uma modalidade de educação que desafia educadores, pais, alunos com deficiências e demais profissionais ligados à educação. Ela desafia a escola a ensinar a todos, adequando-se diante das necessidades de seu alunado, de forma que não só favoreça a permanência destes, mas colabora efetivamente para que a aprendizagem se efetive com qualidade, num ambiente escolar regular onde não há diferenças. (MENDONÇA, 2013, p. 5)

Considerando as dificuldades do aluno autista em estabelecer relações sociais, o processo educativo torna-se um desafio ainda maior, pois a sociedade não se mostra preparada para aceitar o diferente, principalmente, no caso do autismo,

por serem desprovidos de informações suficientes que ajudem a compreender como os autistas agem. Isso gera as dúvidas, preocupações e incertezas e, o professor, é claro, não está isento a essas incertezas.

O quadro a seguir, retirado do livro *Transtornos de Aprendizagem e Autismo* (2014), expõe as dificuldades de comunicação apresentadas pelo autista.

Quadro 1: Dificuldades de comunicação da pessoa com autismo.

DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO DA PESSOA COM AUTISMO	
Dificuldade	Consequência
Em expressar necessidades	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em deixar alguém saber o que quer (ou mesmo que quer algo). • Dificuldade em pedir ajuda. • Dificuldade para explicar que está preocupado/a ou sofrendo. • Dificuldade para explicar o que não entende. • Dificuldade para mostrar o que não quer.
Usar a linguagem em situações sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Não deixar que as pessoas saibam que tem algo a lhe dizer. • Dificuldade para manter uma conversa. • Problemas para se certificar de que a outra pessoa tem a sua vez na conversa. • Não saber se a outra pessoa entende ou está interessada.
Compreender a linguagem e a comunicação dos demais	<ul style="list-style-type: none"> • Não entender o que as pessoas querem fazer. • Dificuldade em dar sentido à razão pela qual os demais querem fazer certas coisas. • Dificuldade em interpretar o que os outros “dizem” com seus corpos, rostos e tom de voz.
Entender as coisas literalmente	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em como perguntar se alguém realmente quer dizer o que está dizendo ou se é apenas uma frase feita ou uma ironia.

Fonte: Transtornos de Aprendizagem e Autismo

Quando a criança autista é incluída no ensino regular o desenvolvimento de suas capacidades é amplamente favorecido, como também sua interação social. Sua separação de um ambiente normal agrava seus sintomas. Tendo o contexto escolar como um ambiente no qual se oferece conhecimentos e valores necessários à identidade cultural do indivíduo, a possibilidade de participar deste, interagindo em um espaço organizado que considera as diferenças constitui um elo de grande importância para a inclusão destes alunos, pois, afora, às vezes não alcançarem os mesmos níveis de aprendizagem que a maioria, essa convivência auxilia no seu bem-estar emocional e melhora suas habilidades comunicativas e cognitivas.

A atuação dos profissionais da escola é fundamental, uma vez que muitos casos de autismo foram percebidos primeiramente no ambiente escolar. Na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina. (CUNHA, Eugênio, 2017, p. 29)

Para que esse processo inclusivo seja realizado de maneira positiva, os professores e toda a equipe multidisciplinar devem estar preparados para receber o aluno autista, e esse preparo requer muita informação, capacitação, formação na área de educação especial e técnicas de ensino-aprendizagem para inclusão desse aluno. Faz-se necessário um olhar diferenciado para a questão das diferenças, visto que, esse trabalho requer dedicação e muita paciência.

Para que a inclusão de fato aconteça, além de toda a comunidade escolar (gestores, professores, pai e alunos) assumir esse compromisso e reconhecer sua importância, os sistemas de ensino devem garantir a capacitação dos educadores que deverão receber esses alunos, pois desta forma, compreenderão a singularidade de cada criança.

De acordo com Lopes (2011, p. 16),

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

Em se tratando de direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil, o documento atual que direciona as ações das escolas é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no qual o autismo está classificado como deficiência, ficando assim, toda pessoa autista, assegurada dos mesmos direitos que a pessoa com deficiência usufrui. Ainda segundo este documento, o objetivo do mesmo é garantir o “acesso, participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais”.

Além disso, a lei garante também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual os alunos dispõem de um atendimento mais individualizado e focado em suas particularidades, além de recursos específicos para atender as suas necessidades, acompanhados por um profissional capacitado, conhecedor da deficiência. Esse atendimento deve acontecer na própria escola de ensino regular frequentada pelo aluno, haja vista ser um trabalho que realiza atividades que complementam aquelas feitas na sala de aula regular. Sobre o atendimento de AEE, Baldin e Vieira (2017) afirmam:

As atribuições dos professores são diferenciadas, professor da sala comum: ensino das áreas do conhecimento, conteúdos regulares; já o professor do AEE complementa/suplementa a formação do aluno com conhecimentos e recursos próprios que eliminem as barreiras para a autonomia na sala regular. Assim, este tem como responsabilidade articular as atividades desenvolvidas pelos professores e gestores da escola, tendo em vista as necessidades do aluno com deficiência.

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, intitulada, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu 3º artigo, assegura o direito da pessoa com espectro autista ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante, portanto, a partir desta, não é permitido que crianças e jovens com deficiência e em idade escolar sejam excluídos do ensino regular. Ainda nesta mesma lei, o 7º artigo institui que: O gestor escolar, ou autoridade competente que 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. (BRASIL, 2012), o que reforça a obrigatoriedade da escola receber esses alunos.

Na maioria dos casos, as crianças com TEA necessitam de auxílio para executarem grande parte de suas atividades, portanto, em parágrafo único, esta lei determina que, comprovada a necessidade, este aluno deve ter acompanhante. Após a publicação de um documento complementar, em 2013, a formação desse profissional e sua atuação não ficaram especificadas.

Uma lei mais atual que aborda os direitos da pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (LBI), também prevê a atuação do profissional de apoio na escola, porém também não traz detalhes, permanecendo assim a falta de clareza acerca deste profissional, que deveria ter uma função primordial no espaço escolar para a efetivação da inclusão. Nomenclaturas como Mediador Escolar, Auxiliar Pedagógico, Acompanhante Educacional, não alteram a finalidade da atuação deste profissional: promover a inclusão de alunos com autismo na escola regular.

Segundo o Censo Escolar 2016, 82% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estavam incluídos em salas de aula comuns, 57% das escolas brasileiras tinham alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, sendo que, em 2008 esse percentual era de apenas 31%.

Apesar dos comprometimentos observados nas pessoas com TEA, desde o comportamento até a linguagem e, sabendo-se que os mesmos refletirão diretamente no ambiente escolar, o primeiro passo para a redução dos prejuízos causados pelos mesmos é a inclusão efetiva desses alunos no ensino regular e o comprometimento por parte de toda a comunidade envolvida nesse processo.

1.3 A percepção do professor

No que diz respeito ao papel do educador, como já foi citado anteriormente, esse requer muita paciência, tanto no que diz respeito à resposta do aluno autista aos estímulos, quanto aos resultados, pois estes nem sempre virão da maneira rápida como se espera. Cunha (2017, p.33) afirma que “O professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno”. Santos (2008)

reafirma a importância deste profissional, reconhecendo o nível de aprendizagem do aluno autista, cabendo ao professor adequar seu sistema de comunicação à cada aluno.

Do ponto de vista pedagógico, os professores e toda equipe multidisciplinar devem estar preparados para receber um aluno autista. Precisam ter formação na área de educação especial e desenvolver técnicas de ensino-aprendizagem para a inclusão do autista no contexto escolar. A vocação em atuar nesta área é também primordial, visto que exige paciência e dedicação para lidar com um sujeito portador do espectro. (OBADIA, 2016, p. 37)

Para o professor que está recebendo uma criança com autismo em sala de aula, torna-se um desafio iniciar o processo de inclusão, diante das dificuldades de comunicação e socialização apresentadas por esta. Acerca disso, Felício (2007, p. 25), apud Barbosa et al (2013), aponta:

É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida.

Estando a inclusão diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, a escola deve oferecer condições para que esse processo ocorra e isso inclui as metodologias utilizadas pelo professor, que devem ser as mais flexíveis possíveis, independente da heterogeneidade existente em sala de aula.

No Brasil, um dos métodos utilizados, que objetiva atender as necessidades do autista é o TEACCH. Este tem sido um grande aliado do educador que busca eficiência e eficácia no processo de aprendizagem de seu aluno autista, pois trabalha com o autista e toda a sociedade que o envolve.

Desenvolvido no início de 1970 pelo Dr. Eric Schopler e colaboradores, na Universidade da Carolina do Norte, o TEACCH não é uma abordagem única, pois é:

[...] um projeto que tenta responder às necessidades do autista usando as melhores abordagens e métodos disponíveis. Os serviços oferecem desde o diagnóstico e aconselhamento precoce aos pais e profissionais até centros comunitários para adultos com todas as etapas intermediárias. (SANTOS, 2008)

Obadia, 2016, a respeito do TEACCH:

[...] trata-se de um modelo de intervenção que, por meio da organização de espaços, materiais didáticos e visuais, atividades diversificadas, permitem criar estratégias para o trato com o autista, automatizá-las, e, em momentos posteriores, servirão para funcionamento em outros ambientes, fora da sala de aula.

Desta forma, o método facilita a aprendizagem dos alunos como também procura diminuir as condutas inapropriadas, típicas do portador de TEA.

Lopez (2011) atribui o papel do professor como o mediador, aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, atentando para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento.

Ainda sobre a relação do educador com o aluno com TEA, Cunha (2017) discorre:

A relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. Ainda que o autista encontre dificuldades para compreender os sentimentos e a subjetividade das pessoas, ele não está desprovido de emoções.

Reforçando esta ideia, Silva (2011, p. 69) disserta:

Como uma das dificuldades apresentadas pela pessoa com autismo diz respeito à interação social, o professor deve ter como um de seus principais objetivos levar esse aluno a estabelecer relações tanto com ele como com os demais alunos. Assim, em sua prática pedagógica, o professor deve

privilegiar situações e atividades que facilitem a consecução desse objetivo.

Obviamente, o papel do professor é determinante no processo inclusivo, pois este é quem estabelece o primeiro contato com a criança, e de acordo com este contato e com o vínculo estabelecido com o aluno, ele criará possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia às necessidades de cada aluno.

Nessa perspectiva, o educador torna-se responsável pela socialização da criança autista na sala de aula, a partir da adequação de suas metodologias, de maneira que atendam às necessidades do aluno, sem que este fique às margens do conhecimento ou das atividades grupais realizadas na sala.

É importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança. (BARBOSA, A.M. et al, 2013),

Para que essa observação seja feita de maneira promissora, o professor deve conhecer as características e dificuldades que afetam esse transtorno, e, a partir daí planejar suas ações de modo que objetivem além da socialização em si, a não discriminação durante a vivência das experiências. Um mundo cheio de responsabilidades pode representar um grande desafio para o autista, por isso, ele sentirá segurança em sua rotina, e esta pode ser transformada em ferramenta de aprendizagem, de acordo com o que for observado pelo professor. Daí parte a importância deste estar a par de como funciona o mundo do autista. Esse conhecimento é norteador para a prática educativa do professor.

Contudo, percebe-se que a realidade educacional em algumas localidades não condiz com o esperado no que diz respeito à inclusão, de fato. Primeiramente, porque a formação de professores não oferece uma base sólida, de modo que poucos professores têm uma formação centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, o que dificulta o trabalho do educador, pois ele precisa conhecer, estudar e analisar o desenvolvimento do autista, para, antes de tudo, criar

o ambiente adequado para receber esses alunos e proporcionar, aos demais, o conhecimento das diferenças e desenvolvimento da solidariedade.

Ao professor também cabe à incumbência de desenvolver as atividades de acordo com o grau de desenvolvimento da criança. Isso possibilitará que ela as realize de maneira correta, estimulando o surgimento de novas aprendizagens. Para isso, é necessário estimular a capacidade de concentração, pois um dos maiores impedimentos no aprendizado do autista é o *déficit* de atenção (Cunha, 2017, p. 62). Para isso, Cunha (2017) destaca a importância de se observarem três estágios durante a aprendizagem:

Primeiro estágio: o professor reconhece as habilidades que o aluno possui e as que devem ser adquiridas. Neste estágio, ele aprende a aprender. No entanto, o mais importante será atrair sua atenção e provocar o desejo de aprender.

Segundo estágio: inicia-se quando o educando passa a interagir mais com o professor, ainda que seja apenas com o olhar, tornando-se mais disposto a responder aos comandos, descobrindo nas brincadeiras momentos de prazer. O contato visual, em muitos casos, é o início do desenvolvimento da capacidade de interação do aluno. Mesmo que ele ainda não utilize a comunicação por meio da fala, o seu comportamento é uma forma de expressão, sempre possuidor de significados que não podem ficar despercebidos.

Terceiro estágio: o aprendente já sabe o que fazer. Reconhece o ambiente escolar, os materiais pedagógicos, os brinquedos e as atividades que deverá realizar. Ele poderá participar normalmente com outros alunos em sala de aula, sem a constante intervenção do professor ou do psicopedagogo. É pertinente ressaltar que as atividades interativas não só inibem o isolamento mas também reduzem os comportamentos inadequados.

Levando em consideração os níveis de autismo, obviamente os estágios de aprendizagem não necessariamente obedecem às regras fixas, entretanto, estas, darão suporte ao procedimento do professor, que deverá contar com sua serenidade e sensibilidade ao conduzir o processo. A virtude da paciência será imprescindível para a espera de resultados não imediatos.

O planejamento do educador deverá priorizar atividades que estimulem o desenvolvimento da autonomia da criança, não bastando apenas o bom preparo estrutural da escola, como também o planejamento didático de como serão utilizados os recursos disponíveis.

Para isso, volta-se à questão da formação oferecida ao profissional responsável pela educação formal do autista, pois somente a formação continuada, quando disponível, não garante a preparação do profissional para lidar com todas as situações possíveis no que diz respeito ao comportamento e desenvolvimento autista. Porém, segundo Bianchi (2017), “uma formação docente eficiente, abre caminhos para que o professor saiba onde buscar auxílio sempre que precisar”, evidenciando a urgência na capacitação para este. A LDB nº 9.394/96, em seu Art. 59 assegura:

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

Os sistemas de ensino devem assegurar os recursos necessários para a inclusão e aprendizado do educando, portanto, isto requer currículos, métodos e técnicas adequadas. O ambiente inclusivo necessita, não somente dos recursos pedagógicos, pois sem as qualidades humanas estes não terão nenhuma utilidade.

É impossível falar em educação inclusiva sem mencionar o papel do professor e a necessidade de lhe serem oferecidas condições de trabalhar a real inclusão, pois, de nada lhe adiantará aprender sobre as dificuldades de aprendizagem que receberá em sua sala e não conseguir incluir este aluno.

Não menos importante que todos os recursos já citados, outro fator que também colabora de maneira singular na inclusão e desenvolvimento do aluno autista, é a participação da família. Esta deve estar em constante comunicação com a escola, tendo em vista que essa troca de informações contribui para a efetivação de um trabalho mais amplo, pois permite ao educador conhecer a realidade do aluno, auxiliando-o a criar suas estratégias de acordo com o nível de desenvolvimento com que ele chega à escola.

Sobre isso, Cunha (2017, p. 89) afirma que “escola e família precisam ser concordes nas ações e intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental”.

Entender as dificuldades de aprendizagem do aluno autista implica estender o olhar à família, sendo realizadas atividades que se complementam em ambos os ambientes. Um deve auxiliar e ser similar ao outro no que diz respeito às práticas

educativas. Desta forma, essa interação torna-se outro desafio, tanto para as famílias como para a escola e o professor especificamente, sendo que este manterá o contato mais direto com o aluno, conseqüentemente, com sua família.

É na família que a criança encontra o ambiente necessário que lhe permita generalizar o que aprendeu na escola, sendo também o melhor lugar para valorizar os avanços e os fracassos, as mudanças de comportamento e para estabelecer objectivos a curto, médio e longo prazo, sendo imprescindível a inclusão dos familiares nos programas de educação de crianças com autismo. (CRUZ, C.et al, 2010)

Ao incluir o aluno autista, a escola inclui também sua família, tornando-se extremamente difícil o aprendizado quando essa inclusão não ocorrer, pois uma das partes pode mudar o rumo do processo inclusivo – mesmo que com boas intenções – quanto às práticas educativas.

Entende-se, com isso, que o processo inclusivo do aluno autista começa a ser realizado pela família e estende-se à escola. Estas, trabalhando em conjunto, desfrutarão de melhores resultados do que se olhassem para lados opostos. O objetivo é o mesmo, portanto, a melhor maneira de progredir é lutando juntos.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido seguindo os preceitos do estudo exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008, p.50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”. Para Marconi e Lakatos (2007), “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto...”.

Partindo da perspectiva de Gil (2008), foram elencadas as seguintes etapas:

2.1.1 Fontes

A seguir, foram descritas as fontes que forneceram as informações necessárias para o questionamento levantado por este trabalho:

- a) Artigos científicos que abordam o tema foram acessados na internet, publicados entre 2003 e 2017. Foram utilizados dez artigos, entre nacionais e internacionais, como também documentos oficiais, nos quais se enquadram as leis. Os seguintes descritores foram aplicados: autismo, educação, inclusão, professor. Em inglês: autismo, education, inclusion, teacher.

Para seleção das fontes, foram utilizadas como critérios de inclusão as bibliografias que abordassem a relação do autismo com a educação e conseqüentemente a temática, e foram excluídas aquelas que não atenderam a temática, focando apenas nos aspectos ligados a causas e características do transtorno.

2.1.2 Procedimentos da pesquisa

A coleta de dados seguiu-se da seguinte maneira:

- Leitura exploratória de todo o material selecionado (leitura rápida para verificação se a obra consultada realmente interessa ao objetivo do trabalho);
- Leitura seletiva (mais aprofundada das partes que realmente interessam ao trabalho);

2.1.3 Análise e interpretação de dados

Essa etapa contou com a leitura analítica, objetivando ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de maneira que possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa. Os dados foram apresentados na forma de categorias temáticas, que emergiram da revisão bibliográfica realizada para compor o presente trabalho e dos pontos que se destacaram frente à análise dos dados.

2.1.4 Discussão dos Resultados

Neste capítulo foram apresentados e discutidos os dados obtidos através da pesquisa bibliográfica. As categorias destacadas na etapa anterior, nesta, foram discutidas a partir do referencial teórico relativo à temática do estudo.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta e discute os dados obtidos nos artigos selecionados. Foram construídas categorias temáticas e distribuída na tabela 01.

Quadro 2: Tabela 01 - Categorias

Categorias	N.º Textos	Indicadores	%
1 - Caracterização do autismo como patologia	03	04	4,0
2 - Dificuldade de interação social	06	09	8,9
3 - Dificuldade de aprendizagem	06	12	11,9
4 - Problemas ligados à inclusão	10	23	22,8
5 - Desconhecimento do TEA	07	19	18,8
6 - Falhas na Formação Docente	06	27	26,7
7 - Relação com a família	03	05	5,0
8 - Falta de apoio logístico	02	02	2,0
	Total	101	100,0

Fonte: Textos selecionados (11)

A tabela apresenta as categorias elencadas a partir dos textos selecionados, nos quais se destacaram os pontos acima como entraves na inclusão de alunos autistas na escola regular.

1 – *Caracterização do autismo como patologia*: segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o autismo está classificado como deficiência, o que lhe mantém assegurado de todos os direitos que resguardam esses indivíduos. De acordo com a tabela, 0,040 % dos indicadores levantados relatam esse desafio. Lopes (2011) afirma que a “concepção médica ‘encaixa’ as pessoas com TEA em transtornos e diagnósticos, como se fossem acometidos por uma doença”. Para Vasques (2003), existe uma “tendência de associar autismo e psicose infantil, a incurabilidade e estagnação”.

2 – *Dificuldade de interação social*: o CID-10 (2000) classifica o autismo como TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), que tem como principal característica perturbações nas interações sociais, prejudicando sua inclusão em sala de aula. Os indicadores que denotam que esse entrave foi de 0,089%. Lopes (2011) classifica

como um “prejuízo marcado e permanente”. Cruz et al (2010) destacam os “déficits qualitativos nas interações sociais, evidenciados pela incapacidade em se relacionar com os outros”. Para Bianchi (2017), “existe um grave prejuízo na capacidade de interação social do indivíduo autista”, sendo uma das maiores barreiras enfrentadas por esse aluno a comunicação com o ambiente que o cerca. Barbosa et al (2013), confirmam isso quando trazem que “as crianças com autismo têm dificuldade de entender sobre as relações humanas e as regras e convenções sociais”.

3 – *Dificuldades de aprendizagem*: 0,119% dos indicadores relatam essa problemática. Dentre estes, Lopes (2011) apresenta como “dificuldades de abstração e déficits intelectuais”; Santos (2008) afirma que “as crianças com autismo, em geral apresentam dificuldade em aprender, seu nível de desenvolvimento geralmente é lento e gradativo”, o que é reforçado por Cruz et al (2010) quando relatam que a maioria das crianças autistas tem dificuldades de aprendizagem a nível geral e, por Obadia (2016), ao afirmar que o “indivíduo com autismo assimila os conhecimentos de forma lenta”. Já para Bianchi (2017) essa categoria está associada à “educação originada por profissionais despreparados e pelo distanciamento do que é proposto pelas disposições legais e a realidade vivenciada em sala de aula”.

4 – *Problemas ligados à inclusão*: como afirma Mendonça (2013) “A Educação Inclusiva é uma modalidade de educação que desafia educadores, pais, alunos com deficiências e demais profissionais ligados à educação”; essa categoria abrange diversos problemas/desafios que dificultam a inclusão do aluno autista em sala de aula. Segundo a tabela apresentada acima, 0,228% trechos selecionados expõe essa questão. Para Lopes (2011), dentre estes problemas está a “perspectiva de futuro e a visão de capacidades que pais e professores têm destes alunos, parecendo comum que o professor enxergue primeiro o ‘problema’ e depois o aluno”. A autora ainda afirma que existem “barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência”, e que existe uma “defasagem na capacitação profissional” para atender essa população. Em comunhão com este pensamento, Silva (2011) aponta como um dos empecilhos para a efetivação de práticas inclusivas a “falta de formação dos professores”, que por sua vez, “não privilegiam a interação entre os alunos”.

Bianchi (2017) fala sobre o fato do “docente não buscar novas estratégias metodológicas para ensinar seu aluno autista”, como também à adequação da escola às necessidades dos alunos. A autora justifica essas colocações, afirmando que o “ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos e a inclusão tem sido mal compreendida”. Vasques (2009) diz existir “ausência de uma sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico”. Para Baldin e Vieira (2017) “as adaptações previstas em lei, ainda não se constituíram na prática, em muitas realidades”, o que é confirmado por Vasques (2003), quando fala sobre a “distância existente entre as proposições legais e as medidas efetivas de transformação da ação educativa”.

Enquanto Barbosa et al (2013), dizem que “muitos professores demonstram medo e até não aceitam a inclusão”, por esta ser “vista de forma negativa, por vezes eles não se sentem preparados para lidar com as necessidades individuais que a criança com autismo apresenta”.

5 – *Desconhecimento do TEA*: Lopes (2011) afirma que “Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas”. Nessa categoria, 0,188% dos indicadores listados apontam que mesmo sendo alvo de muito estudo atualmente, ainda segundo Lopes (2011), “o desconhecimento em relação ao autismo e a seu funcionamento tendem a diminuir as expectativas e as tentativas de contato e interação dos professores com os alunos autistas”. As autoras ainda dizem que “existe uma grande dificuldade para que as informações sobre as possibilidades de comunicação e mediação de conhecimentos com estudantes autistas se tornem também amplamente conhecidas e divulgadas”.

Silva (2011) traz a inclusão de alunos autistas como “uma realidade nova para os professores, tanto que eles demonstram não saber como agir diante do aluno que apresenta características diferenciadas”, sendo reforçada por Vasques (2009) quando fala na “ausência de informações sobre quem são estas crianças e adolescentes”. Para Santos (2008) um dos agravantes desse entrave é a escassez na bibliografia, sendo a “maioria das informações sobre autismo são pobres e obsoletas”.

6 – *Falhas na formação docente*: a LDB nº 9.394/96, em seu Art. 59 assegura aos alunos com deficiência, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Obadia (2016) afirma que os professores “Precisam ter formação na área de educação especial e desenvolver técnicas de ensino-aprendizagem para a inclusão do autista no contexto escolar.” Caracterizando um dos maiores desafios encontrados nesta pesquisa, esta categoria é responsável por 0,267% dos indicadores apontados. A formação docente é apontada por Lopes (2011) como “bastante defasada, principalmente nas universidades, mas também nos cursos de formação continuada”. A mesma ainda afirma que “existe uma escassez de experiências práticas e de disciplinas de inclusão nos cursos de graduação em pedagogia”. Silva (2011) reforça essa ideia quando fala que faltam “investimentos na formação de professores para uma atuação adequada com alunos com autismo”, concordando também com Bianchi (2017) que ressalta a “necessidade urgente de ampliação da formação profissional do professor, principalmente no que diz respeito à formação continuada e a superficialidade desses cursos”.

Para Obadia (2016), “os professores precisam ter formação na área de educação especial e desenvolver técnicas de ensino-aprendizagem para a inclusão do autista no contexto escolar”, assim como Mendonça (2013), quando defende que “se deve investir em formação inicial para a educação inclusiva e ao longo de sua carreira, atualizar-se sempre em cursos de formação continuada”, sendo constatado pela autora que os “cursos de formação não ofereceram oportunidade de estudar a respeito da educação especial”. Segundo Barbosa et al (2013), “a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, as autoras defendem que a graduação sozinha não é capaz de capacitar o professor”.

7 – *Relação com a família*: Segundo Cunha (2017), escola e família são aliadas nesse processo inclusivo, precisando “ser concordes nas ações e intervenções na aprendizagem,”, dessa forma, essa relação foi citada em 0,050% dos trechos selecionados. Silva (2011), Cruz et al (2010) e Obadia (2016) concordam em relação à necessidade da existência de uma parceria entre família e escola. Em contrapartida, Cruz et al (2010) falam que “existem pressões exageradas por parte dos pais sobre os professores”.

8 – *Falta de apoio logístico*: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros direitos, assegura aos alunos recursos específicos para atender as suas necessidades. Essa categoria aborda as condições inadequadas de trabalho à que é submetido o educador. De acordo com 0,020% das fontes, o professor “muitas vezes não dispõe de estrutura e materiais para uma atuação adequada” (SILVA, 2011). Reforçando esta ideia, Mendonça (2013) aborda o fato de “inúmeros professores reclamarem sobre a carência ou o estado de conservação de recursos para uma boa aula”.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa bibliográfica realizada no presente trabalho, pode-se afirmar que, apesar de ainda apresentar-se como um grande desafio aqueles que convivem com o TEA, o aluno portador deste transtorno pode, por meio da educação, ser inserido na sociedade, e ter diminuídos os prejuízos causados pelo autismo. A partir do olhar diferenciado por parte do educador que recebe este aluno em uma sala regular, suas metodologias e estruturas disponibilizadas pela escola, é possível trabalhar suas potencialidades.

Os desafios enfrentados pelo professor são inúmeros, desde a concepção do autismo como doença à sua formação, considerada falha. Formação essa, muitas vezes sem bases sólidas no que diz respeito à educação inclusiva, o que acaba acarretando outros entraves para a inclusão, como o despreparo deste profissional para lidar com a dificuldade de interação e aprendizagem do autista, os comportamentos inadequados apresentados pelo mesmo, como também o desconhecimento a respeito dos recursos necessários para trabalhar com esse aluno e a participação e colaboração da família no processo de ensino e aprendizagem do autista, que necessita do maior número de colaboradores possível em sua inclusão na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

O direito do aluno autista, assim como a obrigatoriedade da escola em recebê-lo estão assegurados por lei. No entanto, percebe-se que a legalidade não tem sido suficiente para que isso ocorra, ou seja, a efetivação das adaptações previstas em lei, em muitas realidades ainda não se constituiu na prática, deixando assim a inclusão vista de forma negativa e os professores sem preparo para lidar com as individualidades dessas crianças.

Um profissional devidamente qualificado para lidar com esse aluno também lhe é de direito, sendo esta a solução da maioria dos entraves aqui citados. Partindo da formação adequada, passando por uma formação continuada que não esteja firmada apenas em teoria e em alguns textos, mas que ambas esclareçam da melhor maneira possível o que é a educação inclusiva, o que é trabalhar com as diferenças, o que é o autismo e a capacidade que este aluno também apresenta, apesar de desenvolver-se em ritmo diferente dos demais. O educador deve estar

preparado para reverter à dificuldade de interação social apresentada pelo autista, como também adaptar sua metodologia e estratégias.

Alguns dos pontos destacados estão ligados diretamente à postura do educador, como o fato deste não trabalhar com a pessoa, enxergando o aluno apenas como problema, além de não privilegiar a interação entre os alunos, contradizendo uma prática pedagógica inclusiva.

Um dos indicadores mais comuns levantados pela pesquisa é a questão da formação profissional, ou a falta dela, o comodismo por parte do docente, que não se mostra interessado em buscar novas estratégias metodológicas para atender ao aluno autista. Além disso, foi relatada a questão da adequação da escola, mostrando que esta deve aperfeiçoar-se e adaptar-se para cumprir seu papel e atender às necessidades dos alunos, o que indica uma incompreensão sobre a inclusão.

Para que a inclusão aconteça, é necessária uma preparação, a qual se torna impossível sem o conhecimento sobre o assunto. Contudo, a formação docente pode ser considerada um dos passos iniciais, pois essa carência impossibilita uma educação inclusiva de qualidade. Da mesma forma, a formação continuada voltada para esse ponto é indispensável, de modo que contemple diferentes aspectos sobre o autismo e também possua a perspectiva de inclusão.

Não menos importante está também o papel dos pais no processo inclusivo do autista, sendo que esse comprometimento auxiliará no desempenho positivo do aluno, a partir do momento em que eles entendem que o trabalho realizado em casa é extensão da escola.

Conclui-se então que, apesar da bibliografia escassa e de todos os entraves existentes no processo de inclusão do aluno autista na escola regular, partindo de uma formação sólida que forneça o conhecimento necessário ao profissional e o possibilite mudar sua visão no que diz respeito à inclusão e, mais especificamente, ao autista, é possível ao educador desenvolver um trabalho em sala de aula que não exclua a criança da escola e do convívio social.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade urgente de investimentos na formação continuada de professores voltada às perspectivas inclusivas de alunos autistas com metodologias que proporcionem experiências concretas, ampliando seus conhecimentos a respeito desse transtorno. Ressalta-se ainda a necessidade

de mudanças no contexto escolar, desde o currículo até o planejamento mais especificamente, para que este seja flexível e se adeque a individualidade dos alunos. Não é simples reformular as crenças enraizadas há tanto tempo pelos educadores e todos os envolvidos na educação, porém, não é impossível. Além disso, a autora desta pesquisa sugere a efetivação das propostas previstas nas leis que asseguram direitos educacionais às pessoas com deficiência, já que entre estas estão incluídos os indivíduos com TEA.

REFERÊNCIAS

BALDIN, S. R., VIEIRA, N. M. **Direitos Educacionais das Crianças e Jovens com Transtorno do Espectro Autista**. In: 10 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 11 FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. ISSN 2179-0663.

BARBOSA, A. M., ZACARIAS, J. da C., MEDEIROS, K. N., NOGUEIRA, R. K. S. **O Papel do Professor Frente à Inclusão de Crianças com Autismo**. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, PUC-PR.

BIANCHI, R. C. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades** - Franca: [s.n.], 2017.126 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> . Acesso em 19 junho 2018.

_____. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em 10 junho 2018.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. LBI: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 19 maio 2018.

_____. LDB nº 9.394/96 - Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 23 abril 2018.

_____. Lei nº 12.764/12 - 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 13 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

CRUZ, C., PEREIRA, C., SANTOS, H., RIBEIRO, M. (2010). **Criança Autista: Pais e Professores – Uma Parceria de Sucesso no Desenvolvimento de Competências**. Millenium, 39: 89-107.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família** - 7 ed. - Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, A. M. S. ,TERÁN, N. E. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo**. Revisão Técnica da edição brasileira Fátima A. Gonçalves, Número edição: 1 Editora: Grupo Cultural, Ano edição: 2014,

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2011. Trabalho Final do Curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED, Brasília, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2007.

MENDONÇA, A. A. dos S. **ESCOLA INCLUSIVA: BARREIRAS E DESAFIOS**. In: VII Encontro de Pesquisa e Educação II Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos II Simpósio de Ética e Pesquisa 2013 ISSN 2318-4469. Universidade de Uberaba - UNIUBE. Uberaba MG, 2013.

OBADIA, S. A. **Desvendando o autismo e a educação**. Estação Científica (UNIFAP), Macapá, v. 6, n. 2, p. 33-41, maio/ago. 2016.

SANTOS, A. M. T. dos. **Autismo: Desafio na alfabetização e no convívio escolar** - 2008.36 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem – CRDA, São Paulo, 2008.

SILVA, E. C. S. da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo** - 2011.166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

VASQUES, C. K. **Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar** - Revista "Educação Especial" v. 22, n. 33, p. 29-40, jan./abr. 2009, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 16 abril 2018.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.