

## O AUTISMO NA ESCOLA REGULAR E O PROCESSO INCLUSIVO NA ROTINA EDUCATIVA

### AUTISM IN A REGULAR SCHOOL AND THE INCLUSIVE PROCESS IN THE EDUCATIONAL ROUTINE

Vanessa Soares da Rocha<sup>1</sup>

Diego da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo geral analisar como ocorre o processo de inclusão das crianças com Transtorno de Espectro Autista na escola regular e que medidas devem ser tomadas para sua concretização e como objetivos específicos investigar sobre a trajetória da criança com deficiência no âmbito social e educacional e verificar como ocorre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Para alcance dos objetivos propostos utilizou-se de pesquisa bibliográfica. Justifica-se a escolha da temática, uma vez que o desafio presente na escola que busca ser inclusiva está no conhecimento das especificidades de cada aluno que se apresenta com suas deficiências. Para o embasamento teórico, utilizaram-se autores como Belisário e Bolari, entre outros, que subsidiaram a pesquisa. Conclui-se que é preciso investir em capacitações para, a cada dia, capacitar os profissionais que convivem com as crianças com autismo, na busca de um melhor convívio e garantia do processo inclusivo.

727

**Palavras-chave:** Autismo. Inclusão. Convívio.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze how the process of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in the regular school occurs and what measures should be taken to achieve them and specific objectives to investigate the trajectory of the child with social and educational disability and to verify the occurrence of the inclusion of students with autism in the regular school. To reach the proposed objectives, a bibliographic research was used. The choice of the topic is justified, since the present challenge in the school that seeks to be inclusive is in the knowledge of the specificities of each student who presents with their deficiencies. For the theoretical basis, authors such as Belisário and Bolari, among others, who subsidized the research were used. It is concluded that it is necessary to invest in capacities to, every day, train the professionals who live with children with autism, in the search for a better conviviality and guarantee of the inclusive process.

**Keywords:** Autism. Inclusion. Conviviality.

<sup>1</sup>Acadêmica do Curso de Pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista pelo Grupo Rhema Educação

<sup>2</sup> Psicólogo. Mestre em Medicina Interna e Ciências da Saúde pela UFPR. Professor do Curso de Pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista do Grupo Rhema Educação. Docente da Uniensino.

## I INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas comportam uma enorme diversidade de educandos, que ocupam cada vez mais um espaço diferenciado na sociedade em que a escola está inserida, bem como em atividades as mais variadas, que por muito tempo eram ignoradas.

A escola que consegue trabalhar com a inclusão constitui um meio favorável à consecução da igualdade e oportunidades da completa participação, porém, para ter êxito requer um esforço comum, não só dos professores e demais funcionários que estão diretamente no processo educativo, mas também, pais, familiares, autoridades e sociedade.

A inclusão e a participação fazem parte essencial da dignidade e do pleno exercício dos direitos humano. É na interação promovida pela relação com os sujeitos que a criança se desenvolve, inclusive sendo uma via potencializadora de aprendizagem. Na aceitação e no acolhimento dos seus pares as crianças em geral se tornam mais felizes e dispostas a agirem em prol de sua aprendizagem.

Contudo, o que vemos é uma inserção forçada da criança com deficiência nas classes de ensino regular, na qual existem o professor de Educação Especial – que possui uma função importante no processo de ensino e aprendizagem, sendo o pivô entre a criança com deficiência e a aprendizagem –, o professor titular e as outras crianças. Muitas vezes elas são colocadas em um espaço de segregação educacional e sofrem o isolamento no que lhe tange a sua atuação com seus pares.

O indivíduo com Transtorno de Espectro Autista também tem a possibilidade de integrar-se a uma vida social e educativa, desde que sejam devidamente fornecidas estratégias inclusivas a fim de facilitar seu dia-a-dia.

Obedecendo suas limitações e objetivando seu bem estar, o profissional da educação e a família devem estar cientes de que se trata de um ser humano inteiramente capaz de produzir e apto ao convívio social. E esses têm os mesmos direitos especificados na legislação nacional, em relevância ao seu desenvolvimento e necessidades individuais, todos têm direitos iguais aos indivíduos que fazem possuem outras síndromes.

A escolha por este tema surgiu através da preocupação em tornar o dia-a-dia das crianças especiais, particularmente às crianças com autismo, mais agradável e prazeroso dentro da instituição escolar, temos como objetivo crítico clarear o sentido da inclusão de crianças especiais aos que se interessam pela educação, buscando assim uma sociedade que

aceite e valorize as diferenças individuais, e que com isto aprenda a conviver dentro da diversidade humana onde seja usada sempre à compreensão e cooperação de todos.

Assim, como apresentado acima, suscita-se a seguinte questão: de que maneira acontece processo de inclusão das crianças com Transtorno de Espectro Autista, no contexto educativo, e que medidas devem ser tomadas para sua efetividade?

Tem-se como objetivo principal analisar de que maneira acontece processo de inclusão das crianças com Transtorno de Espectro Autista, no contexto educativo, e que medidas devem ser tomadas para sua efetividade.

Para alcance do mesmo, a metodologia selecionada foi a de caráter qualitativo e de cunho bibliográfico.

## 2 A ESCOLA INCLUSIVA

Na tentativa de buscar respostas ou indicações que nos conduzam a um modelo de formação docente, adequado às necessidades brasileiras, visualizam-se algumas indagações e precariedade.

Diante do momento atual, em que o processo de inclusão social e escolar toma força no país, defronta-se com a necessidade de progredir nas pesquisas com melhor qualidade, conceituando como fatores primordiais na representação do professor da Educação Especial, efetuada por ele mesmo, na pretensão de desvendar as imagens presentes no seu “fazer pedagógico” (MANTOAN, 2005, p.71)

729

A esse respeito Mantoan (2005, p. 90) “quando especulam que o professor pode ser o grande possibilitador ou um enorme empecilho para que a inclusão saia do papel e passe à prática, já que fica claro em documentos oficiais”.

Para Mazzota (2001, p.32): “[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns[...]”.

Neste ponto, respectivamente a maioria dos professores têm formação acadêmica, e que este mesmos professores não se consideram sua formação como ponto primordial para sua prática na educação inclusiva, atribuindo na verdade, a LDBEN (lei nº 9894/96 no cap. V da Educação Especial, inciso III do art. 59) “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]”.

Para além das conveniências administrativo-pedagógicas, é imperioso que sejam eliminados os mecanismos e procedimentos dificultadores da integração e da inclusão de todos na escola pública e gratuita com a qualidade esperada pela

sociedade, o que não implica a extinção sumária de serviços e auxílios especiais (SMOLKA, 2013, p.56).

O PNE estabeleceu as seguintes metas:

[...] Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando a TV Escola e outros programas à distância (...) assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (BRASIL, 2001, p. 66-67).

Para Mantoan (2005, p. 56) além do mais, para eles, o adentramento de alunos especiais nas escolas regulares, “[...] vem trazendo novas e maiores responsabilidades e desafios, sem que os docentes recebam o devido reconhecimento social e a melhoria de suas condições de trabalho’, tanto o profissional como extensão de sua carga horária.

Concordando com Mantoan, (2005) entretanto na verdade, os professores não negam propriamente a inclusão, mas a falta de uma formação específica para prepará-los para estas diferenças, sendo observado que há falta de acompanhamento contínuo de profissionais da rede governamentais, para dar suporte ao trabalho docente e discente.

Segundo Mantoan (2005, p. 78)

[...] percebe-se no reforço desta explanação que os docentes tentam transmitir a ideia de que não se trata de ir contra a inclusão, mas da necessidade de uma formação diferenciada, que dê um embasamento mais profundo para os profissionais que trabalham com estas diferenças.

No entanto, esse posicionamento se assemelha à opinião de algumas orientadoras, que afirmam acreditar que a escola e seus profissionais não estão pedagogicamente preparados para receber esses alunos.

Concordando com LDB(1996), este fato se mostra contraditório, se comparado ao que propõe a Constituição Federal, quando fala em atendimento educacional especializado ao invés de educação especial, ou seja, um atendimento paralelo ao ensino oferecido pela escola, como suporte para a aprendizagem, e não uma substituição a este, como sugere a lacuna presente na LDB.

Concordando ainda com LDB (1996), diante deste problema, alguns docentes tentam transmitir a ideia de que não se trata de ir contra a inclusão, mas da necessidade de uma formação diferenciada, que dê um embasamento mais profundo para os profissionais que trabalham com estas diferenças.

A instituição encontra-se aberta do ponto de vista administrativa para a Inclusão Escolar, mas pedagogicamente demonstra-se desconfiada e resistente.

Tendo em vista que a inclusão social compreende a interação entre as crianças e a relação que elas fazem entre si, trazendo seus conhecimentos prévios, pois a realidade da desigualdade, a questão racial e dos deficientes é um fato cultural que atinge direta ou indiretamente todos nós.

A infinita capacidade de criação da humanidade pode ser observada ao longo de toda sua história na existência de uma grande diversidade cultural. Superando os desafios impostos pelo meio, os seres humanos organizaram sociedades que apresentavam características singulares. Em contato com os demais, novos costumes, hábitos e visões de mundo vão sendo compartilhados, sendo que essa diversidade não inclui somente as diferentes culturas, mas também as particularidades de cada um.

É perceptível, nos meios profissionais que atuam em nossas escolas, a difícil aceitação, de fazer-se à inclusão escolar. Essa resistência é compatível com o modelo de ensino tradicional ao qual foram submetidos e que se baseia simplesmente na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem. Esse modelo antiquado possui muitas limitações, que acabam impedindo alunos e professores de contemplarem e valorizarem as diferenças individuais e o que elas aportam ao desenvolvimento dos processos educativos. (MITTLER 2000, *apud* MANTOAN, 2005, p. 24)

São essas práticas que se deve repensar, portanto toda mudança de paradigma não acontece espontaneamente, pois é preciso refletir o que deseja-se oferecer aos nossos alunos quando pretende-se em uma educação inclusiva. “Dentro das escolas inclusivas, as crianças com NEE deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se assegure uma educação afetiva” (UNESCO,1997, p. 90).

A questão que se pode e deve-se levantar é se a escola representa para a criança com deficiência um espaço significativo de aprendizagem. Sendo a resposta positiva, pode-se então afirmar que se desenvolve práticas inclusivas.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e Necessidades de aprendizagem que lhe são próprios, os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades [...] capaz de atender a essas necessidades. (MANTOAN, 2005, p.88).

No geral, observa-se que há uma grande preocupação em relação à formação dos gestores. Acredita-se que todos os professores, trabalhando ou não em classe inclusiva, devem possuir um diferencial, isto é, alguns requisitos básicos, tais como equilíbrio

emocional, sensibilidade para perceber que a evolução é lenta e gradativa. Esses aspectos são essenciais na formação dos professores para o ensino regular e especial.

Uma das implicações educacionais orientadas da UNESCO, segundo o documento, “[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveria aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (UNESCO, 1997, p. 88).

A nova concepção de escola, como socializadora e educadora que beneficie o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas características e seu meio social é uma escola que retrate um mundo inclusivo, onde todos têm oportunidades e direitos de ser e estar, de forma integral e ativa. Para que a inclusão e integração das pessoas portadoras de necessidades especiais se dê verdadeiramente, é necessário que a mesma se dê em três âmbitos: político, cultural e social (SOUZA, 2002, p.76).

Quem enfrenta o desafio garante: quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a colher melhor os estudantes (até os considerados normais). A inclusão não atende apenas crianças com deficiência, mas também a excluídas ou discriminadas.

Os saberes experienciais e uma nova cultura escolar com inclusão educacional, implica em uma organização mais articulada do trabalho docente, uma busca por novas práticas facilitadoras da aprendizagem e direcionadas a atender a realidade dos alunos inseridos em sua sala de aula, a convivência com a diversidade, a valorização da socialização e da igualdade e um ensino que se apresenta relacionado a outros conhecimentos. As interações e intervenção no processo pedagógico, favorecem todos os alunos nas classes heterogêneas (VYGOTSKY, 2015, p. 75).

Defende Bobbio (2007, p.25) “[...] que a principal condição para uma educação inclusiva é uma nova forma de pensar: a certeza de que os alunos são sempre diferentes entre si e de que todos são especiais”.

Para Hoffmann (2004) é insuficiente que sejam oferecidas escolas para todos, incluir não é apenas isso, é primordial que o sentido de “todos” não perca a extensão da individualidade, e que, estando na escola, esta possa oferecer às crianças e aos jovens o necessário e todas as oportunidades de abraçar a cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem.

Denari (2006, p. 37) esclarece, ainda, que: “[...] é essencialmente necessário e importante o processo de identificação das necessidades educacionais especiais”. Se não houver esse processo de identificação com o cuidado necessário, a fim de promover adaptações curriculares. Para bem atender a esses casos de educação especial, uma ação inicial de docentes em Escolas Especiais deve estar pautada em ajustes necessários relacionados à realização das suas práticas escolares.

Mudar, no sentido de possibilitar ações voltadas a melhoria da qualidade do processo inclusiva traz sempre a necessidade de suscitar reflexões acerca da forma como o mesmo é conduzido e buscar, na medida do possível, apontar metodologias que possam promover essa inclusão.

No contexto atual, a inclusão e o desenvolvimento humano possuem variadas formas de serem entendidas, e mesmo assim, os profissionais da educação tem algumas dificuldades na compreensão nesta nova escola e, portanto, tem ainda algumas limitações e restrições de lidar com o processo evolutivo por qual passou a escola nas últimas décadas.

O papel da educação deve direcionar-se também para a democratização do acesso ao seu espaço para todos, disseminando o conhecimento, a produção, a reprodução e a interpretação do mundo a sua volta, percebendo suas linguagens e consequências.

Talvez o tema inclusão chame a atenção de algumas pessoas, pelo fato de ainda desperta a curiosidade e, em muitos casos, o desinteresse em querer mudar por parte dos professores. Mas esta questão, hoje é estratégica, básica e de sobrevivência deste profissional, uma vez que ele é o responsável, na escola, pela formação do aluno enquanto cidadão do mundo

As escolas especiais não podem ser apenas onde se atendem os alunos nas suas necessidades físicas. As escolas especiais precisam estar ocupadas com o desenvolvimento intelectual de seus alunos, pois se assim não fosse, não poderiam ser consideradas escolas. Entretanto, o grupo de educandos aos quais recomenda-se escolas especiais constitui uma minoria, sendo necessárias ações concretas para que se efetive a real inclusão de significativa parcela de educandos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão da própria prática reflete diretamente nas decisões seja qual for a ação em qual for a profissão e a didática tem um papel decisivo, ajudando os formadores de professores no desenvolvimento de suas práticas, no conhecimento, nas atitudes, na busca de soluções quando surge problemas na didática, na interpretação e compreensão que surgem nas ações do dia-a-dia no cotidiano escolar, não basta se formar professor é necessário buscar novos métodos para um fazer e como fazer, essa busca deve partir do próprio professor frente às suas necessidades.

Um professor comprometido com sua função social deve buscar a melhor didático-pedagógica para uma mudança significativa na aprendizagem de seus alunos, não esquecendo que o professor é o referencial para seus alunos não adianta um professor querer formar cidadãos pensantes e críticos, cultos, se o mesmo não age de acordo com sua prática pedagógica e social.

Salienta-se que a proposição inicial, com a pergunta de pesquisa foi respondida, por meio da vertente selecionada, que trouxe informações valiosas sobre o convívio diário com crianças com Transtorno de Espectro Autista.

Inclusão social nada mais é do que trazer para o convívio social coletivo todos os que, de alguma forma, foram excluídos. Com isso, objetiva-se a promoção do desenvolvimento, a integração e a interação dessas crianças, tornando-as construtivas, críticas e participativas nas atividades educacionais, preparando-as para conviver em sociedade.

Com relação às práticas pedagógicas, as adaptações curriculares estão respaldadas na LDB que em seu capítulo V, artigo 59 que assegura aos alunos deficientes currículos adaptados as suas necessidades e as suas potencialidades.

Embora seja consenso, no cotidiano pedagógico, que não existem fórmulas ou receitas prontas para se alcançar o sucesso do ensino-aprendizagem, cada educador e cada unidade escolar pode desenvolver, com profissionais especializados, pais e educandos, suportes adequados para tender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência ou transtornos, efetivando o processo inclusivo.

## REFERÊNCIAS

BELISARIO, J. F. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Ceará: UFC, 2010.

BOBBIO, N. **Igualdade e Liberdade.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

BORALLI, Eliana R. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar.** São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, Lei Berenice Piana.** Brasília: Senado federal, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Brasília – Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília Ministério da Educação. Secretaria De Educação Especial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa de Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2003.

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação para a inclusão.** São Paulo: Manole, 2002.

DENARI, F. E. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão.** In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Atual, 2008.

GAUDERER, E. Christian, **Autismo – Década de 80.** Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais, Ed. Almed, 2ª edição, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil.** Revista Integração. n.24, p.227, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MANTOAN, M.T.E. **Ensinando a Turma Toda.** Pátio, Porto Alegre, ano 5, n 20, 2005.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas.** São Paulo: Cortez, 2001.

PÉREZ GÓMES, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores.** São Paulo: Cortez, 2000.

RAWLS, J. **O direito dos povos.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, S.M.C. **A inclusão escolar e suas implicações sociais.** Revista de Educação do Cogeime. São Paulo, v.II, n.21, p.9-16, dez. 2002.

UNESCO. **Educação para todos.** Conferência Mundial de Educação Especial: UNESCO, 1997.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticos e Prática em Educação Especial. Conferência Mundial de Educação Especial: s/ed. Jun. de 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem** São Paulo: Martins Fontes, 2015.