

UM OLHAR CUIDADOSO: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ÂMBITO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A CAREFUL LOOK: AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE SCOPE OF SCHOOL INCLUSION

Malu de Souza Barbosa Ferreira Albino¹
Thamyres Bandoli Tavares Vargas²

RESUMO: A partir da popularização que o Transtorno do Espectro Autista vem ganhando na sociedade, atrelado a ele está a inclusão desse público nas escolas regulares. Pessoas com deficiência possuem por lei o direito de serem incluídas na sociedade e em todas as esferas da mesma. Objetiva-se, com o presente artigo, informar e discorrer acerca do processo de inclusão, bem como sua história evolutiva ao longo dos anos, e o histórico da educação ofertada a pessoas com TEA, além de elucidar a importância da inclusão para esse público. Para tanto, procede-se à revisão bibliográfica narrativa, no intuito de investigar em primeiro; explorar em segundo; e narrar em terceiro. Parte-se da hipótese de que o Transtorno do Espectro Autista é uma realidade bem presente nas escolas regulares do Brasil e do mundo, e que a inclusão não é tão simples quanto parece. Esta requer teorias e práticas que se atualizam ao longo do tempo. Além do que, o TEA ainda é um tabu para a maior parte da população.

1470

Palavras-chave: Autismo. História da inclusão. Educação inclusiva.

ABSTRACT: From the popularization that Autism Spectrum Disorder has been gaining in society, tied to it is the inclusion of this public in regular schools. People with disabilities has by the law the right to be included in society and in all spheres of it. It aims to, with this article, inform and discuss the inclusion process, as well as its evolutionary history over the years, and the history of education offered to people with ASD, in addition to elucidating the importance of inclusion for this public. For this purpose, the narrative bibliographic review is carried out in order to investigate first; explore second; and narrate third. Premises hypothesized that Autism Spectrum Disorder is a very present reality in regular schools in Brazil and the world and that inclusion is not as simple as it seems. This requires theories and practices that update over time. Besides, ASD is still taboo for most of the population.

Keywords: Autism. History of inclusion. Inclusive education.

¹Graduanda em Psicologia na UniRedentor.

²Mestra em Ensino pela Universidade Federal Fluminense Psicóloga pela Universidade Federal Fluminense.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui uma história não muito antiga e vem sendo desbravado por muitos estudiosos. De acordo com Höher Camargo e Bosa (2009) e Schwartzman (2011), o autismo consiste em um transtorno do desenvolvimento de etiologias múltiplas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características são muito abrangentes, afetando os indivíduos em diferentes graus nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Atualmente, utiliza-se o termo "espectro autista" para se referir ao transtorno, tendo em vista as particularidades referentes às respostas inconsistentes aos estímulos e ao perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos.

Uma das primeiras menções ao autismo veio do psiquiatra Leo Kanner, que realizou estudos sobre autismo em 1943. Antes do transtorno chegar a sua definição mais atual, ele já teve diversas denominações e definições. A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) a qual é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A partir daí, presume-se que pessoas com deficiência possuem o direito à inclusão em todas as suas esferas, inclusive no âmbito escolar.

Esta pesquisa justifica-se pois a demanda de diagnósticos de TEA em crianças têm aumentado drasticamente após a reforma psiquiátrica (BRUZACA, 2022). Segundo a neuropediatra Deborah Kerches (2019), antes de se chegar a um laudo concreto, as crianças são observadas, em sua maioria, no âmbito escolar por professores, coordenadores, diretores e demais profissionais das instituições. Por isso, a escola possui um importante papel nesse quesito, além de exercer um olhar cuidadoso sobre as crianças.

Todavia, ainda que todas as instituições escolares sejam obrigadas, por lei, a acolher e matricular pessoas com deficiência, muitas ainda não possuem arcabouço para que a socialização e a aprendizagem ocorram da maneira ideal. Conseqüentemente, existem escolas que acabam por excluir as pessoas com TEA, uma vez que não realizam as adaptações necessárias para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. Tais adaptações devem ser realizadas através de

uma adaptação metodológica e, por vezes, também curricular, a qual, segundo Valle e Maia (2010), é definida como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos” (p. 23).

A inclusão escolar é um processo de adaptação de normas, regras, atividades ou até mesmo atitudes que podem atender às necessidades da pessoa com TEA, no ambiente escolar, com o intuito de que o indivíduo tenha o devido acesso à educação e se desenvolva plenamente de acordo com suas particularidades, visto que a escola é um ambiente que proporciona socialização (MATTOS; NUERNBERG, 2011).

Segundo Vygotsky (1997), a inclusão nos contextos educacionais requer uma intervenção psicopedagógica que enfatize a mediação semiótica na relação com o educando que possui deficiência.

Quando se fala de inclusão, é importante saber que esta passou por um longo percurso até os dias atuais. O presente trabalho apresenta a história da inclusão, bem como seus antecedentes, que foram extremamente necessários para o surgimento das leis que amparam as pessoas com deficiência. Outro objetivo é apresentar o histórico da educação ofertada às pessoas com TEA no decorrer dos anos e a importância da inclusão para esse público. Os objetivos específicos abordarão a definição do TEA, a história da inclusão, uma reflexão sobre a qualidade da inclusão ofertada a pessoas com TEA e o que realmente significa a inclusão, visto que ela ainda é um tabu perante a sociedade por ser algo relativamente “novo” na história do Brasil.

Por razões sociais, culturais e pessoais a sociedade necessita saber sobre os direitos das pessoas com deficiência. Também como tem sido o processo de inclusão de pessoas com TEA nas escolas regulares; sendo igualmente importante observar e investigar acerca da qualidade do ensino ofertada ao público com TEA. Espera-se que, com a disseminação do presente artigo, a inclusão seja mais efetiva, eficaz e justa para todos.

METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza a metodologia de revisão bibliográfica narrativa, que consiste em, primeiramente, investigar; em segundo, explorar; e em terceiro, narrar certo tipo de conhecimento acerca da pergunta que rege o trabalho, a fim de

saber como se dá o processo de inclusão no ambiente escolar. Para a revisão bibliográfica, foram utilizados livros, artigos de revistas e periódicos, marcos legais, teses e dissertações.

As bases de dados mais encontradas foram nos sites da Pepsic, Repositório Jesuíta e SciELO. Os descritores estão englobados em ciências humanas e sociais, atividades humanas, transtornos mentais, comportamento e mecanismos comportamentais, disciplinas e atividades comportamentais, além de pesquisas referidas a inclusão escolar, TEA, histórico da educação e pessoa com deficiência. Como critério, foram utilizados artigos e livros nacionais e internacionais, de dez anos até os mais recentes publicados.

Os autores base utilizados na construção do artigo são: Ana Beatriz Barbosa, Leandro Thadeu Garcia Reveles, Mayra Helena Bonifácio Gaiato, Ami Klin, Travis Thompson, Otto Marques da Silva, Morgana Domênica Hattge e Viviane Klaus.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - DESENVOLVIMENTO

I. AUTISMO

Antes de perscrutar a história da educação inclusiva, e o caminho percorrido por ela até aqui, é importante compreender melhor acerca do Transtorno do Espectro Autista. O TEA, segundo o DSM-V (Disgnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) em sua quinta edição, é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve dificuldades na interação social, na comunicação, e comportamentos repetitivos e restritos. Mesmo que os sintomas variem de pessoa para pessoa, a presença de tais elementos é necessária para a efetivação de um diagnóstico de TEA.

Além dos sintomas já citados, é de extrema relevância se atentar aos critérios diagnósticos impostos pelo DSM-V. São eles:

- Inaptidão constante na comunicação social manifestada em déficits na reciprocidade emocional e nos comportamentos não verbais de comunicação usuais para a interação social;
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades manifestadas por movimentos, falas e manipulação de objetos de forma repetitiva e/ou estereotipada; insistência na rotina; rituais verbais ou não verbais;

inflexibilidade a mudanças; padrões rígidos de comportamento e pensamento; interesses restritos e fixos com intensidade; hiper ou hipo atividade a estímulos sensoriais;

- Os sintomas devem estar presentes no período de desenvolvimento, em fase precoce da infância, mas podem se manifestar com o tempo conforme as demandas sociais excedam as capacidades limitadas.

O TEA diz respeito a uma gama de condições que possuem certo grau de comprometimento tanto no comportamento social quanto na comunicação e linguagem. Além disso, a maioria das pessoas com TEA possui uma característica muito marcante que é o hiperfoco e interesses restritos em determinado objeto, personagem, animal, etc.

Faz-se importante salientar que nenhuma pessoa é igual a outra. Cada uma possui suas particularidades e peculiaridades; processamentos diferentes, gostos e preferências singulares. Alguns sinais de autismo podem ser percebidos desde os primeiros meses de vida. Segundo a médica psiquiatra Ana Beatriz Barbosa (2012, p.20), “os primeiros sintomas de autismo manifestam-se, necessariamente, antes dos 3 anos de idade, o que faz com que os profissionais da área da saúde busquem incessantemente o diagnóstico precoce”.

Quando se trata de sintomas de autismo, primeiramente é possível perceber que o principal ponto prejudicado é a habilidade social, pois o indivíduo apresenta dificuldades em interpretar sinais sociais, bem como as intenções de terceiros para com ele mesmo. Ainda nesta gama, é importante salientar o fato de as pessoas com autismo serem muito literais nos diálogos, interferindo negativamente na interpretação que elas possam vir a ter (KLIN, 2006).

Em segundo, destacam-se especificidades da comunicação verbal e não verbal. Existem pessoas com TEA que se comunicam através da fala e outras que possuem comprometimento verbal, comunicando-se apenas por gestos e indicação (KLIN, 2006).

Em terceiro, salienta-se a área comportamental. Muitos autistas possuem comportamentos inadequados, bem como birras e *meltdowns* (crises de explosão emocional ou perda do controle emocional temporário); geralmente estranham e se comportam mal quando estão em ambientes diferentes e/ou desconhecidos;

inflexibilidade na mudança da rotina, como também a dificuldade em lidar com situações abruptas (LAURENT & GORMAN, 2018).

Ao falar sobre o espectro autista, salientam-se as variações entre uma pessoa e outra. Barbosa (2012, p. 64) afirma que:

As variações transitam pela tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso. Há pessoas com comprometimentos sociais, mas sem problemas comportamentais; e há casos de disfunções comportamentais sem atraso de linguagem. Em todos eles aparecem, em maior ou menor grau, as dificuldades de interação social.

A dificuldade de socialização sempre estará presente no TEA, segundo Barbosa (2012, p. 26):

Crianças com autismo, muitas vezes, buscam contatos sociais, mas não sabem exatamente o que fazer para mantê-los. Podem até chamar os coleguinhas a irem em suas casas, mas as brincadeiras não costumam durar muito tempo; elas acabam deixando o grupo de lado para brincarem sozinhas.

Além dessa dificuldade em manter e sustentar os laços sociais, as crianças com TEA fazem pouco ou nenhum contato social, o que dificulta ainda mais o processo de socialização (BARBOSA, 2012).

A autora menciona, em sua obra, a disfunção da linguagem, apresentada por pessoas com TEA, como um dos primeiros sinais e é possível detectá-lo desde cedo, a partir do momento em que os pais e/ou cuidadores responsáveis conseguem observar que o funcionamento não está pleno para a fase do desenvolvimento. Ocorre também situações em que a pessoa com autismo utiliza a linguagem verbal de forma “perfeita”, com falas robóticas e extremamente corretas. E há aquelas que se comunicam apenas de forma não-verbal, utilizando gestos e símbolos (BARBOSA, 2012).

A disfunção da linguagem pode ocorrer através da ecolalia (repetir frases que já estão gravadas na memória, seja de um filme, vídeo, desenho ou até mesmo imitar o que uma pessoa acabou de dizer). Além disso, pessoas com autismo podem falar na terceira pessoa (fazendo referência a si mesmas ou referindo-se aos demais, como os pais, irmãos, parentes etc.) e fala robotizada, com dificuldade de associar a expressão verbal com a corporal/facial. Uma característica importante é a complexidade em identificar falas irônicas ou brincadeiras, ou seja, sempre levam a interpretação para o sentido literal (KLIN, 2006).

Para além da disfunção da linguagem, observa-se a disfunção do comportamento, que é dividida em categorias. Pessoas com TEA geralmente apresentam movimentos estereotipados e repetitivos, como balançar a cabeça ou as duas mãos, bater palmas, pular etc. diversas vezes. Apesar de parecer claramente uma agitação, vai muito além, pois esses comportamentos servem para a pessoa com TEA se autoestimular. A criança com TEA tem uma hiperatividade física diferente daquela que é portadora de TDAH. De forma geral, os movimentos têm por objetivo a autoestimulação, porém, na grande maioria das vezes, a agitação exacerbada ou excesso de movimentos não tem função. O prazer está na agitação em si. A criança com autismo faz o movimento pelo movimento (BARBOSA, 2012).

A outra categoria se refere aos comportamentos disruptivos cognitivos, como compulsão, rotina, insistência e interesses restritos. Pessoas com TEA são resistentes à mudança de rotina, desvio de rota, são indecisas e possuem certa dificuldade em planejar novas ações, permanecendo sempre numa regra. Ademais, a pessoa com autismo enxerga o mundo de forma fragmentada, tendo certa dificuldade em unificar o mundo que ela mesma compreende (THOMPSON, 2014).

II. A HISTÓRIA DA INCLUSÃO

A escolarização de pessoas com deficiência sofreu diversas modificações, sendo guiada por diversos paradigmas ao longo do tempo. Para compreender melhor acerca de como esse processo se dá nos dias atuais, é necessário perceber os avanços de tais concepções tanto na medicina quanto na pedagogia.

Se um indivíduo nascesse com alguma deficiência física ou, se ao longo do tempo fosse percebida uma doença/transtorno mental, logo já não serviria para habitar o mundo. Especificamente na época da Grécia Antiga, as pessoas tinham de ser perfeitas, pois eram comparadas a deuses e deusas do século. Os deuses eram formosos, fortes, perfeitos e saudáveis, verdadeiros exemplos para a humanidade. A época foi marcada por perseguições, matanças e violência contra a pessoa com deficiência (denominada hoje por sua sigla PCD), como se a mesma não tivesse nenhuma utilidade e função na sociedade, descartando completamente suas possíveis habilidades, inteligências e competências (TEHZY, 2008, p. 32-33).

Contudo, não bastava enxergar as PCD como pessoas inúteis, era necessário puni-las utilizando o método da exclusão. Não tinham direito à vida, direito à socialização e nenhum direito básico que é de todo ser humano. Eram vistas como incapazes de fazer algo para se ajudar e ajudar a sociedade, e, assim, consideradas inúteis.

A partir da concepção cultural do povo, a deficiência era interpretada como produto de um entendimento histórico e que, com o passar do tempo, começou a tomar formas distintas, gerando conceitos, atitudes e demandas referentes às PCD. Com as crenças culturais, a sociedade pôde evoluir, concebendo e desbravando métodos que auxiliam na sobrevivência humana, desmistificando crenças enraizadas e acreditando em possíveis novas teorias.

Para muitos, a deficiência corporal e mental era considerada como consequência de maus espíritos, um motivo muito justificável naquela época (MÜLLER, 1999). Durante o Cristianismo as matanças eram condenadas, pois, estabeleceu-se uma ideia de “valorização da vida”, significando que qualquer pessoa, mesmo nascendo com alguma deficiência, era “filha de Deus”. Apesar da mudança, os que eram considerados “loucos” viviam excluídos da sociedade por pensarem que estes estavam possuídos por demônios (SILVA, 1986, p. 211).

No início do século XVI, a deficiência passa por uma transformação no que diz respeito ao seu conceito, sendo vista como uma demanda médica e não apenas assistencial. As pessoas com deficiência passaram a ser vistas como indivíduos que mereciam ter acesso à educação, mesmo que ainda não se falasse da inclusão dessas pessoas na sociedade em geral. Médicos e pedagogos começaram a defender causas educacionais naquela época (SILVA 1986).

Estabeleceu-se então um método de exclusão em que as pessoas com deficiência eram alvo de caridade, no intuito de salvá-las dos espíritos demoníacos e salvar a humanidade de condutas indignas das PCD. Assim, as pessoas com deficiência recebiam comida e teto, porém eram péssimas as condições de cuidado. Em muitos casos as PCD eram maltratadas, presas, algemadas e não tinham acesso a cuidados básicos de higiene, além de serem impedidas de conviver em sociedade. Já no fim do século XVIII, essas práticas de caridade começaram a se institucionalizar em forma de asilos, hospitais, orfanatos, hospícios, como se fosse uma assistência social advinda

dos governos compostos pela igreja, burgueses, autoridades leigas e religiosas etc. (WALBER, 1997).

Apesar de obterem sucesso nas causas no século XVIII, com a chegada do século XIX as pessoas com deficiência retornaram ao foco da institucionalização e somente estas instituições poderiam ser responsáveis pelos indivíduos, resultando em um regresso, pois as instituições tinham o objetivo de isolar essas pessoas acreditando que estas seriam perigosas para a sociedade (WALBER, 2004).

Apesar da implantação de instituições de assistência contínua na época, não havia equidade social para essas pessoas, pois os hospitais, asilos e demais locais eram vistos como depósito de pessoas com deficiência, fazendo com que estas estivessem à margem da sociedade durante muito tempo, ignorando seus aspectos biopsicossociais (SILVA, 1986).

Concebeu-se então, no século XIX, a crença de que institucionalizar separadamente as pessoas com deficiência seria melhor, visto que estas receberiam tratamentos mais direcionados sob um olhar médico. Nessa época, cada vez mais manicômios eram instituídos e aumentando o processo de segregação de pessoas com deficiência, às quais eram vítimas de torturas e maus tratos. As construções eram feitas inclusive longe de locais povoados, com o intuito de dificultar ainda mais um possível contato dos institucionalizados com a família e a sociedade (GARCÍA, 1989, apud JIMÉNEZ, 1997).

O olhar voltado para a educação surgiu tempos depois advindo de reformadores sociais, médicos e clérigos que contaram com auxílio de associações profissionais.

Após esse momento, já na segunda metade do século XX, a sociedade começou a se preocupar com as habilidades e o potencial de trabalho das pessoas com deficiência, engrenando a construção de organizações que ainda hoje existem. Nessa época, foram incluídas na educação desse público novas técnicas, adaptações e programas de ensino que continuam em constante evolução até os dias de hoje. De acordo com Walber (2004), a partir das novas práticas e conceitos desenvolvidos na época, no século XX, especificamente na década de 1940, foi possível acompanhar construções de instituições para pessoas com deficiência. Ao avançar para os anos de 1960, tais práticas e teorias de institucionalização começaram a ser questionadas, ganhando uma nova perspectiva. Com isso, através de condutas médicas, diagnósticos, reabilitação e

processo de desinstitucionalização manicomial surge o conceito de que pessoas com deficiência teriam direito de fazer parte da sociedade, com a condição de que se adaptassem às normas e valores sociais. Mesmo com essa integração, os atendimentos institucionais eram contínuos na vida das PCD, que visavam preparar esses indivíduos para uma reintegração social futura, dando surgimento às escolas especializadas para as pessoas com deficiência.

Com o passar dos anos as instituições foram se especializando, deixando de ser apenas lugares de abrigo e sim um lugar onde a pessoa com deficiência tivesse a sua devida atenção conforme o seu tipo de deficiência. As instituições passam a oferecer todo tipo de serviço necessário às pessoas que as frequentavam (WALBER, 2004, p. 32-35).

Ao discorrer sobre a educação de pessoas com deficiência ofertada no Brasil, se faz necessário destacar a citação de Mazzotta (1996, p. 114):

No Brasil, a preocupação com a educação de pessoas com deficiência teve início no século XIX, por meio de influência das experiências concretizadas na Europa e EUA. Contudo, somente no final da década de 1950 que ocorreu a inclusão da educação para PCD na política educacional brasileira.

A história da inclusão, ou seja, o atendimento das pessoas com deficiência no Brasil se deu a partir do século XIX, por iniciativas oficiais e particulares isoladas, por interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, inspirados por experiências europeias e norte-americanas (MAZZOTTA, 2001, p. 15).

No contexto brasileiro, na segunda metade do século XX, na década de 1960, pode-se perceber que a integração se tornou o mais novo método de “incluir” as pessoas com deficiência nas escolas e, inclusive, este foi norteador da Educação Especial por muitos anos. Tal método tinha como premissa fazer com que as PCD se adequassem ao ambiente escolar, independente do que este poderia oferecer, se a oferta realmente iria favorecer ou não as demandas desse público. O conceito de integração se fez presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/61) que incumbia o poder público de se comprometer com a educação especial. No ano de 1971, o Ministério da Educação concebeu um órgão autônomo sob o tema do Art. 9º da Lei nº 5.692/71, que assegurava previsão de tratamento especializado às PCD.

Mais tarde, no ano de 1975, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que se refere ao respeito e dignidade para com as pessoas com deficiência, fazendo alusão ao tratamento que deve ser ofertado a cada uma delas para que haja progresso.

A Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o ano de 1981 como o “Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência”, realizando um encontro para debater acerca da acessibilidade aos bens e serviços, ocasionando a aprovação do plano de ação mundial para a pessoa com deficiência, o Programa de Ação Mundial (PAM), no ano seguinte.

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira determina no Art. 208, inciso III, visto que o próprio Estado, juntamente da educação, é encarregado de assegurar atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, principalmente no que tange à educação pública regular, dispondo de métodos que auxiliem o indivíduo a alcançar maiores objetivos.

No ano seguinte, em 1989, implantou-se a Lei nº 7.853, de 24 de outubro, afirmando exigir pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência no que diz respeito à educação (Art. 205). No Art. 206 (incisos I e IV), determina a igualdade de permanência na escola, além da gratuidade do serviço educacional a todos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura em sua Lei nº 8.069/90, Art. 2º e 5º que toda criança e adolescente com deficiência terá acesso ao atendimento especial. No dia 7 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.742/93 dispôs acerca da organização da assistência social em favor das PCD.

Em prol de garantir às PCD os seus direitos, diversos movimentos, tanto nacionais quanto internacionais, ganharam força ao lutar por uma política de educação inclusiva, porém o que mais marcou essa época foi a declaração de Salamanca, em junho de 1994. O evento foi idealizado e realizado pela UNESCO, contando com a contribuição de 88 países e 25 organizações, elucidando que toda criança possui direito fundamental de gozar da educação e aproveitar a oferta da mesma para adquirir e manter um nível considerável de conhecimento que o indivíduo merece ter.

Apesar de ser signatário da Declaração de Salamanca, apenas em 2008 o Brasil rompeu com ideais integracionistas e aderiu oficialmente à lógica inclusiva através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A inclusão social diz respeito à sociedade que se adapta para acolher PCD nas diversas esferas sociais, sendo uma atitude contrária à integração, uma vez que este método era ainda mais limitante para as PCD. Por demandar a adaptação da própria PCD, durante muitos anos esse público esteve impedido de se desenvolver da melhor forma possível,

tanto na escola quanto nos demais ambientes, portando e exercendo seus direitos de forma igualitária, como deveria ser.

Considerada uma transformação social e educacional, a inclusão abrange uma escola efetiva, potente, agregadora e democrática onde já não existe mais espaço para a integração de pessoas com deficiência nos ambientes regulares. Segundo Masini (2001, p. 109), a inclusão social requer “um longo processo a ser percorrido que envolve a transformação das condições pessoais, a de valores e a de outras adaptações ambientais e materiais para que se concretize”.

A inclusão social no Brasil ainda conta com reformulações e enfrenta negligências, principalmente no que tange ao ensino regular. Além disso, é possível observar em muitas realidades educacionais que a inclusão escolar ainda não está completamente instaurada, apesar das leis que a asseguram para as pessoas com deficiência.

Para que a inclusão ocorra de fato nas escolas é preciso que a educação assuma uma postura de mudança nas práticas educacionais discriminatórias, pois somente a partir dessas modificações se pode garantir a inclusão e isso provoca as escolas e seus professores a atualizarem suas práticas pedagógicas para adequar-se às exigências de uma sociedade do conhecimento que rejeita barreiras e preconceitos de toda ordem dentro e fora da sala de aula (CARDOSO, 2012, p. 18-19).

III. INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA NA ESCOLA REGULAR

A inclusão escolar ganhou força nos anos de 1990 por meio de marcos legais que a subsidiam e asseguram-na para que seja ofertada da melhor maneira possível. Após discorrer sobre os antecedentes da inclusão, é importante salientar que a mesma ainda passa por reformulações e que não se estabeleceu completamente, tanto na sociedade quanto no que diz respeito à escola regular. Todavia, a inclusão escolar de pessoas com TEA ainda é considerada um desafio para os profissionais da educação e da saúde, visto que o ato de incluir é multidisciplinar (BRASIL, 2012, p. 57).

Ao falar sobre a inclusão, faz-se necessário ressaltar a formação dos profissionais da educação. A demanda da inclusão tem chegado de forma constante nas instituições escolares, mesmo antes da capacitação profissional do professor, acarretando uma oferta de educação, inicialmente, inadequada. Para Pereira (2014, p. 36), “a chegada do aluno com autismo questiona a formação docente”. Além da

capacitação do professor e sua formação continuada, vale ressaltar outros critérios que beneficiam o processo de inclusão do aluno com TEA.

Para que o professor seja um facilitador do processo de inclusão, a capacitação deste precisa ser contínua e atualizada, no intuito de obter maiores conhecimentos acerca da inclusão, além de apreender e elaborar práticas próprias para favorecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Infelizmente, o docente, em sua formação inicial, não se depara com o contexto da educação inclusiva em sua totalidade, por isso é necessária a formação continuada, com o intuito de obter sucesso na oferta da educação para a pessoa com TEA (Cunha, 2013).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, parágrafo único do artigo 62, a formação continuada do docente é assegurada, seja no próprio ambiente de trabalho ou fora dele, bem como curso superior, graduação, pós-graduação etc.

A escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias; treinar os profissionais continuamente em busca de novas informações; acionar os professores do Atendimento Educacional Especializado para avaliar precisamente as necessidades das crianças; preparar programas para atender a diferentes perfis, além de ter professores cientes de que a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada.

É importante pontuar que a inclusão não elimina os apoios terapêuticos, visto que a assistência proporcionada por estes é capaz de contribuir para um processo de aprendizagem condizente, justo e favorável ao aluno com TEA. Por isso, em 2008, para que houvesse garantia de aprendizagem, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), criado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para atender e exercer um olhar mais cuidadoso para com as PCD.

O aluno com TEA pode necessitar da presença de um facilitador (mediador) que o acompanhe nas atividades diárias na escola. O papel do mediador é auxiliar e intermediar questões sociais, bem como comportamento, comunicação e linguagem. Além disso, ele faz a ponte entre o aluno e o professor, a fim de estreitar os laços e também auxiliar o próprio professor a lidar com esse indivíduo na relação estabelecida.

Portanto, o mediador do aluno com TEA e o professor devem ser parceiros no processo de inclusão (VARGAS, 2018).

O mediador, além de ser uma peça importante na relação professor-aluno, auxilia a pessoa com TEA a socializar também com outros, bem como seus colegas de classe, os funcionários, diretores, coordenadores etc. A relação do aluno com TEA e seus colegas de classe deve ser uma pauta específica a ser trabalhada. O mediador e o professor podem estimular a socialização de forma respeitosa, através de atividades, a partir do interesse do aluno com TEA, como jogos educativos e brincadeiras que estimulem o trabalho em equipe, assistência, escuta e compreensão, aproveitando o momento para trabalhar as diferenças e o respeito.

Faz-se importante salientar que não é o aluno com TEA que se adapta à escola e sim a própria escola que realiza as adaptações necessárias para receber, incluir e manter esse aluno na instituição. Desde a adaptação arquitetônica à adaptação na sala de aula, bem como transmissão de conteúdos e desenvolvimento socioemocional, interação social e suas demais potencialidades (HATTGE; KLAUS, 2014).

As adaptações do ambiente são de extrema importância para garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola. As barreiras arquitetônicas são mais visadas, visto que existem em muitos ambientes e inclusive nas instituições escolares, como por exemplo, se for necessário, substituir as escadas por rampa ou elevador, regular o piso caso esteja esburacado, adaptar os banheiros, adquirir mobiliários adequados, ou seja, tornar tudo que está inacessível ao pleno alcance das PCD.

Além das barreiras arquitetônicas, existem outros tipos de barreiras que dificultam a inclusão do aluno PCD na escola, bem como as barreiras nas comunicações e na informação. Estas são capazes de impossibilitar a comunicação, o recebimento de mensagens e de informações através das tecnologias. Já as barreiras tecnológicas são aquelas que dificultam o acesso da PCD às tecnologias, ou seja, a partir do momento que a pessoa com deficiência está impossibilitada de transmitir alguma informação ou de ter acesso a própria tecnologia, não está havendo inclusão (BRASIL, 2015).

Existem também as barreiras atitudinais, que consistem em atitudes ou comportamentos que comprometem a interação e a participação social da pessoa com

deficiência. O saber pedagógico, que possibilita fundamentar o trabalho docente e o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho é um grande aliado da inclusão e da aprendizagem, sendo capaz de uni-las. A partir dele, é possível conhecer o aluno, suas particularidades, competências e limitações, além de potencializar ainda mais os conhecimentos e habilidades que o mesmo já possui, atuando para que ele alcance novos aprendizados através da socialização, como diz Hattge e Klaus (2014):

Acreditamos que essas questões devem ser debatidas no interior da escola, bem como em outros espaços educativos, uma vez que os processos de in/exclusão não se restringem – e acreditamos que não devam se restringir – à socialização do sujeito. É preciso mais; o acesso ao conhecimento é fundamental. E é justamente nesse sentido que o saber pedagógico tem uma contribuição essencial (p. 333).

Para além disso, é importante destacar que o trabalho multidisciplinar é substancial para que a inclusão escolar seja eficaz, bem como a parceria com o profissional psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo, dentre outros, que a pessoa com TEA irá demandar, cujas intervenções podem cooperar para que as propostas educacionais sejam efetivas. Uma vez que, a equipe multidisciplinar possui o conhecimento necessário para indicar abordagens facilitadoras necessárias a cada pessoa com TEA, realizar *feedbacks* e criar estratégias adequadas à pessoa etc, sempre visando sua evolução. De acordo com Lopes (2007, p. 27):

Precisamos ter saber sobre aqueles com os quais trabalhamos. Saberes que vão além da minha leitura sobre as condições de vida de meus alunos, ou seja, preciso de saberes que me possibilitem trabalhar desencadeando processos de aprendizagens.

Apesar de a inclusão ser determinada por leis e marcos legais, é válido questionar se esta realmente tem sido ofertada da maneira correta nas escolas regulares. Para que haja a inclusão de fato, precisa haver aprendizagem e desenvolvimento pleno. Com esse intuito, é importante rever e reformular conceitos sobre os currículos docentes, bem como as formações, que devem ser continuadas, e que cabe ao profissional ou a instituição estar sempre se atualizando de acordo com as novas demandas sociais. Deve ser levantado o questionamento acerca do que a escola representa para o aluno com TEA, se é um ambiente favorável à aprendizagem e desenvolvimento significativos, para que então seja concretizada a prática inclusiva nesse espaço.

Conquanto, apesar de os marcos legais serem de extrema relevância para a sociedade, a inclusão deixa de existir quando as condições de adaptação não são fornecidas adequadamente a esse público, especificamente a cada aluno com TEA, visto que todos são diferentes e necessitam de planejamentos diferentes. Como os alunos com TEA não aprendem sem um suporte direcionado, a inclusão deverá respeitar a identidade desse aluno, além de ser flexível e reajustável sempre que for necessário para que haja eficácia (BURACK et. al, 1997).

[...] é importante considerarmos o fato de que não existe a “escola inclusiva”, o que existe são processos de in/exclusão permanentes vivenciados por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Devemos levar em consideração, em nossa análise, o fato de que a instituição escolar foi pensada e constituída como um espaço de práticas homogeneizantes – espaço em que a diferença incomoda, atrapalha, desestabiliza (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329).

O Psicólogo é um profissional relevante nesse processo de inclusão escolar. Sua atuação, construída em parceria com a comunidade escolar tem o intuito de contribuir com a equipe do AEE, e, sempre que necessário, criar novas estratégias de inclusão, através de práticas que visam à dissolução de barreiras que são enfrentadas pelo aluno com TEA na escola regular, como preconceito, estigmas e mitos. Assim, a intervenção do psicólogo não se restringe ao aluno com TEA, ou seja, a família do estudante, seus responsáveis, pais dos demais alunos da escola, funcionários e toda a comunidade são alvo de intervenções para que juntem seus esforços e criem estratégias benéficas para o pleno desenvolvimento do aluno com TEA na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos escritos realizados até aqui, pode-se concluir que a inclusão percorreu um longo caminho até os dias atuais para ser consolidada. Porém, muitas vezes esta ainda não é ofertada da maneira ideal às PCD, inclusive no que tange a participação do aluno com TEA nas escolas regulares. A inclusão assegura os direitos da pessoa com deficiência, visando seu desenvolvimento social, integral e cognitivo.

A oferta de educação às pessoas com deficiência perpassou por um caminho sinuoso, turbulento e desumano, desde a exclusão até a integração. Entretanto, atualmente vigora o paradigma inclusivo o qual possui o intuito de proporcionar às pessoas com deficiência uma condição digna de vida. Entretanto, se faz relevante

acompanhar os processos de inclusão nessas instituições e avaliar a qualidade de ensino e acessibilidade concedidas a esse público.

Por mais que a inclusão esteja pautada e assegurada em direitos e leis, ainda existe uma dificuldade de adaptação das próprias escolas quanto a essa demanda. Muitas dessas instituições negligenciam esses direitos básicos, não recebem verbas o suficiente para alcançar as melhorias e ou muitas vezes não obtêm apoio de órgãos públicos para realizar tal feito. Por isso, é preciso a união entre comunidade e escola, com o intuito de somar forças para que pessoas com TEA gozem de seus direitos de terem oportunidades e adquirirem conhecimentos como qualquer outra pessoa que não possui deficiência.

De acordo com Montoan (1999, p. 28),

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas pessoas com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele.

A autora incita a questão da transformação do ambiente e dos métodos educativos para a inclusão, do envolvimento geral das pessoas para com a escola, bem como a formação profissional dos professores de inclusão e dos demais funcionários presentes no contexto escolar. É de extrema relevância questionar também se a formação profissional para estes é ofertada de maneira adequada ou se realmente está sendo possível de acontecer, visto que sem essas atualizações, o processo inclusivo poderá ocorrer de maneira errônea ou até mesmo não ocorrer.

Ainda, Freire (2008) declara que “a inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional”, exclusão essa que ainda está presente nas escolas, instituições, universidades etc. e que ainda, infelizmente, se faz necessário lutar por uma inclusão plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Anne Caroline Silva; ARAÚJO, Marta Valéria Silva; NASCIMENTO, Gabriela Amaral do. **Autismo: convívio escolar, um desafio para a educação.** Anais VI

FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/6283>. Acesso em: 06 jun 2022.

ALVES, Márcia de Mesquita C.; LISBOA, Denia de Oliveira; LISBOA, Denise de Oliveira. Autismo e Inclusão Escolar. **Colóquio Educon**, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-25a.pdf. Acesso em 30 maio 2022.

BARBOSA, M. O. Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – **Centro de Educação e Ciências Humanas**, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BONFIM, Jozinalva Oliveira Castelo Branco. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular: uma análise de teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020**. UNISINOS. São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10921>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜKMEIER, Cristina. **A história da inclusão X exclusão social na perspectiva da educação inclusiva**. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/view/191>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 9 de janeiro de 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 6 de julho de 2015.

BRUZACA, Caio Graco. **Por que aumentou os casos de autismo?** Bruzaca, 2022. Disponível em: <https://bruzaca.com/doencas-raras/porque-aumentou-os-casos-de-autismo/>. Acesso em: 30 maio 2022.

BURACK, J.; ROOT, R.; ZIGLER, E. **Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical, and community considerations**. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 796-807). New York, NY: Wiley (1997).

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. **Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura**. Educação em Revista [online]. 2017, v. 33, e142079. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>. Acesso em: 21 abr. 2022. Epub 06 Abr 2017. ISSN 1982-6621.

KERCHES, Deborah. **Como identificar e lidar com o autismo na escola?** Disponível em: <https://dradeborahkerches.com.br/como-identificar-e-lidar-com-o-autismo-na-escola/#:~:text=Os%20sinais%20podem%20ser%20percebidos,se%20alimentar%20sozinha%2C%20entre%20outros>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1ª, p. 39-40.

DA SILVA, Maria Odete Emygdio. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas**. Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 135-153. Disponível em: <https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/1760/1/Silva.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

DE MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011. DOI: 10.5902/1984686X1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>. Acesso em: 30 maio 2022.

DSM-5 e o diagnóstico no TEA. Instituto NeuroSaber, 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/dsm-5-e-o-diagnostico-no-tea/>. Acesso em: 30 maio 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações**. Cad. Pós-Grad. Distúrb.

Desenvolv., São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2022.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** Brazilian Journal of Psychiatry [online], 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 30 maio 2022.

LAURENT, Amy C.; GORMAN, Kathleen. **Desenvolvimento da autorregulação emocional em crianças pequenas com transtornos do espectro do autismo: o papel dos pais.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3430-8>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial [online], 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MATOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis.** Revista Brasileira de Educação Especial [online], 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200004>. Acesso em: 14 out. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez. 2003.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** Piracicaba: Unimep, 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 30 maio 2022.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma.** ACTA FISIATRICA, 2007; 14(4): 242 - 248. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatraca/article/view/102875/101168>. Acesso em: 03 jun. 2022.

Qual a importância da mediação no Autismo? Instituto Neurosaber, 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/qual-a-importancia-da-mediacao-no-autismo/#:~:text=Na%20media%C3%A7%C3%A3o%20social%2C%20o%20mediador>,

linguagemADstico%20e%20cognitivo%20da%20crian%C3%A7a. Acesso em: 06 jun 2022.

SAMPAIO, Ligia Maria Tavares; MAGALHÃES, Maria Célia Jesus Silva. **Formação do professor na Educação Inclusiva e TEA**. Congresso Nacional de Educação. Crato, CE: 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID90_15092018132151.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

THOMPSON, Travis. **Conversa franca sobre autismo: Guia para pais e cuidadores**. 1ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar**. Santo Antônio de Pádua: s. n., 2017, 140 f.