

ESTADO DA ARTE SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO NO BRASIL

THE STAT OF ART ABOUT SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN BRAZIL

Juliana de Oliveira
Cristiane Silvestre de Paula
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Sobre os autores

Juliana de Oliveira

Pedagoga e mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie
julianaoliveira@uol.com.com

Cristiane Silvestre de Paula

Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista, Mestre e Doutora em Psiquiatria e Psicologia Médica pelo Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie

Apoio Financeiro:

CAPES/PROESP
Mackpesquisa

RESUMO

A escolarização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo-TEA representa um desafio, portanto estudos sobre inclusão escolar são relevantes. Os objetivos foram: (1) descrever como tem sido estruturado legalmente processo de inclusão escolar dos TEA no Brasil; (2) investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão destes indivíduos. O método constou de levantamento/análise dos textos que subsidiaram a implantação da proposta brasileira de Educação Especial e levantamento/análise dos estudos brasileiros referentes à escolarização dos TEA. Os principais resultados foram: (1) documentos legais preconizam que alunos com Necessidades Educacionais Especiais devem frequentar escolas regulares de qualidade e receber atendimento educacional especializado. (2) Foram identificados 5 estudos com dados empíricos brasileiros sobre inclusão escolar dos TEA; em geral apontam dificuldades na oferta de escolarização de qualidade. Pode-se concluir que há carência de estudos empíricos no Brasil que relatem a situação atual de inclusão dos TEA, sendo a maioria baseada em estudos de casos, insuficientes para generalizações.

Palavras-chave: Transtorno Autístico, Síndrome de Asperger, educação especial, políticas públicas.

ABSTRACT

The schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a challenge, so studies on school inclusion are relevant. Thus, the objectives of this study were (1) describe how it has been legally structured school inclusion of TEA in Brazil, (2) investigate the current situation of scientific literature concerning the inclusion of these individuals. For obtain these information, It was performed a literature review/analysis of material which supports the implementation of the Brazilian proposal of Special Education and it was conducted a literature review/analysis of Brazilian studies related to schooling of students with ASD. The main results were: (1) official documents advocate that students with special needs should be in good quality's regular school and should receive assistance in special education and (2) there were identified only five Brazilian studies on school inclusion of ASD including empirical data; generally indicating difficulties in the provision of good quality schooling. Considering all of these, it is possible to conclude that there are few Brazil empirical data about the current situation of the school inclusion for ASD people; most of them are based on case studies, insufficient to generalizations.

Keywords: Autistic Disorder, Asperger Syndrome, special education, public policies.

1- INTRODUÇÃO

Os TEA compreende um grupo de indivíduos que apresenta precocemente anormalidades qualitativas abrangentes e com diferentes graus de comprometimento nas seguintes áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades na comunicação social e presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA, 2003; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS, 2000; KLIN; ROSÁRIO; MERCADANTE, 2009).

Os TEA são distúrbios do neurodesenvolvimento de início precoce (em geral antes dos três anos de idade), curso crônico, caracterizados principalmente por um desvio no desenvolvimento da sociabilidade. A variabilidade do quadro é marcante, impactando os indivíduos em aspectos e graus diversos, com destaque para comunicação, aprendizado, adaptação em atividades de vida diária e nos relacionamentos pessoais, lembrando que alguns indivíduos têm bastante dificuldade de se relacionar com os outros, enquanto outros indivíduos com TEA aceitam passivamente as interações sociais, mas não iniciam e apresentam dificuldade em mantê-la de forma típica (KLIN, 2006).

Outro aspecto de grande relevância que precisa ser enfatizado é que os TEA são muito mais frequentes do que se supunha década atrás, fato que precisa ser considerado no planejamento de políticas públicas, tanto no campo da educação quanto da saúde. Os estudos atuais, quase todos realizados em países desenvolvidos, apontam taxa de prevalência de TEA entre 0,6% e 1% (FOMBONNE, 2009). Um estudo piloto brasileiro estimou uma prevalência de 0,3% em crianças de 7 a 12 anos de idade de um município típico do Estado de São Paulo (PAULA et al., 2011).

Considerando as taxas expressivas de prevalência desse transtorno e suas especificidades clínicas, indivíduos com esse quadro devem receber atenção especializada no seu processo de escolarização haja vista que suas manifestações comportamentais por vezes podem representar um entrave na inclusão escolar desses indivíduos se não houver um ambiente adequado para recebê-los e principalmente se as peculiaridades não forem respeitadas.

Diante do exposto, apesar das políticas de inclusão escolar existirem há quase duas décadas, a escolarização de alunos com TEA ainda é um tema bastante polêmico e controverso de modo que estudos na área são importantes para trazer contribuições nesse cenário refletindo na elaboração de políticas públicas.

Os objetivos deste estudo são: (1) descrever como tem sido estruturado legalmente o processo de inclusão escolar de indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais, incluindo os Transtornos do Espectro do Autismo no Brasil; (2) investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil.

2- MÉTODO

Visando responder o primeiro objetivo do estudo, foram realizadas diversas estratégias de busca, incluindo artigos teóricos, livros, teses, documentos públicos nacionais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), documentos públicos internacionais (Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala), além de entrevistas com especialistas na área para indicação de documentos não publicados. Esse material foi identificado, analisado e compilado conforme apresentação abaixo.

Para responder ao segundo objetivo deste artigo, realizamos uma extensa revisão da literatura, segundo artigos científicos indexados à Biblioteca Virtual em Saúde (BVS, BIREME) que inclui as bases de dados Medline, Lilacs, Biblioteca Cochrane e Scielo. Todo o processo foi realizado com auxílio de uma bibliotecária experiente, visando garantir a sistematização e qualidade dos dados a serem obtidos.

O primeiro passo da busca foi a identificação dos descritores mais relevantes para o tema desse estudo. Essa busca foi feita por meio do website especificamente desenvolvido para esse fim, o website de Ciências da Saúde, ou DeCS.

Segundo nossos levantamentos, os principais descritores para compor a 1ª estratégia de busca desta revisão sistemática foram: "transtorno autístico" AND "educação especial".

Como critério de inclusão dos artigos utilizou-se: (i) artigos realizados em escolas brasileiras, (ii) artigos com dados empíricos, (iii) artigos sobre o processo de escolarização do aluno com TEA, independentemente do informante.

Com essa estratégia de busca foram localizados 361 estudos, sendo que após a leitura do título de todos eles, foram eliminados 353 por terem sido conduzidos em outros países. Dos 8 restantes, após a leitura dos resumos, 4 foram eliminados por tratarem-se de um estudos teóricos dos quais abordavam (i) a questão do currículo funcional, (ii) as dificuldades de aprendizagem desses alunos, (iii) a conexão sobre psicanálise e educação especial e (iv) a construção social da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e sua família. Dando continuidade a análise dos resumos dos estudos 4 brasileiros que segundo o resumo preenchiam os critérios de inclusão para essa revisão verificou-se que: 1 foi eliminado por tratar-se de um estudo sobre a saúde emocional da família da criança com TEA não mencionando dados escolares da mesma e 1 por descrever o atendimento oferecido nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sem tratar da inclusão escolar. Ao final, 2 artigos conduzidos com população

brasileira sobre o processo de inclusão e TEA preencheram os critérios de inclusão dessa busca e serão descritos abaixo.

A 2ª busca envolveu os seguintes descritores: "transtorno autístico" AND "escola". Esta estratégia de busca identificou 21 artigos. Após a análise dos títulos, 12 foram descartados por terem sido conduzidos em outros países, dos 9 restantes, após análise dos resumos, 2 foram excluídos por tratarem-se de estudo teóricos e 5 foram excluídos por abarcarem questões não relacionadas ao tema do presente trabalho, a saber: (i) artigos que tratavam especificadamente o processo de alfabetização das crianças com TEA, (ii) artigos abarcando a teoria da mente, (iii) artigos relacionados ao estresse dos pais, (iv) artigos descrevendo as atividades do acompanhante terapêutico em sala de aula, bem como (v) artigos sobre aplicação de técnicas psicofisiológicas. Os 2 estudos restantes já haviam sido selecionados na nossa 1ª busca e serão posteriormente descritos.

Nossa 3ª busca envolveu os descritores: "Síndrome de Asperger" AND "Educação Especial" OR "Escola". Com essa estratégia de busca localizamos 45 artigos dos quais 41 foram excluídos por terem sido realizados em outros países. Dos 4 restantes, 2 foram excluídos por tratarem-se de estudos teóricos e os outros 2 foram excluídos por (i) se referir especificamente as habilidades de leitura e compreensão textual desse alunado e (ii) por fazer uma análise de Blogs que tratam dessa temática.

Em suma, as três estratégias utilizadas nessa revisão seguiram os procedimentos sugeridos por Sampaio e Mancini (2007) e resultaram na identificação de apenas 2 artigos sobre a escolarização de alunos com TEA em escola regulares no Brasil.

Devido ao número ínfimo de artigos identificados, foram feitos contatos com especialistas da área, assim como uma busca detalhada nas referências bibliográficas citadas pelos artigos acima, visando à obtenção de mais dados que enriquecessem a introdução deste

trabalho (esse procedimento tem sido denominado como busca da *grey literature*). Nesta nova estratégia foi possível selecionar mais 1 dissertação de mestrado e duas teses brasileiras de doutorado tratando do tema de interesse do presente estudo.

Em resumo, com todas essas estratégias, foram identificados dois artigos, uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado brasileiras sobre o tema, sendo três resultados de estudos de caso (SUPLINO, 2007; SERRA, 2008; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008), uma pesquisa etnográfica (MARTINS, 2007) e apenas um trazendo uma amostra expressiva, com uma abordagem descritiva e enfoque quanti-qualitativo (GOMES; MENDES, 2010).

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente será feito um breve percurso sobre os documentos mais relevantes no cenário da Educação Especial os quais subsidiaram a formulação de políticas públicas no âmbito nacional. Posteriormente serão expostos estudos teóricos que tecem uma discussão controversa acerca dessa temática.

O Brasil possui um arcabouço legal no que tange as políticas de educação inclusiva de indivíduos com NEE que derivaram de importantes documentos internacionais dentre os quais se destacam: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006). A Declaração de Salamanca (1994) foi o documento de maior relevância no âmbito da Educação Inclusiva. Dentre outras coisas, neste documento fica acordado o princípio do direito a educação de qualidade às pessoas com deficiência ou NEE, atendendo as suas limitações. Segundo essa Declaração, o papel das escolas é combater a discriminação, relatando que:

O princípio fundamental desta “Linha de Ação” é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levaram uma série de desafios para os sistemas escolares (UNESCO, 1994, p.3).

Após a Declaração de Salamanca surge uma nova diretriz acerca dos direitos das pessoas com deficiência em 1999, a Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, configurando-se outro importante documento nesse cenário. Seu princípio central, apoiado em outros documentos, foi reafirmar a igualdade entre todas as pessoas e a garantia do respeito sem qualquer distinção (CP/OEA, 1999). Esses documentos refletiram na elaboração de muitas portarias, decretos e leis no Brasil tais como: a Constituição Federal (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) culminando no novo Decreto 7611 assinado no Brasil em 2011.

A LDBEN (Lei 9394/1996) é o principal documento nesse campo e dentre outras coisas estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, expondo em seu artigo 1 que a educação deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, Art. 1).

Esse documento também estabelece a preferência da educação especial na rede regular e ao mesmo tempo, recomenda

classes/escolas/serviços especializados no caso em que o aluno não tiver recebendo a educação especializada conforme suas necessidades. Dentre outras coisas, essa lei enfatiza a importância do planejamento das atividades escolares, valorizando as características individuais (BRASIL, 1996).

Essa trajetória legal culmina no novo Decreto 7611 assinado em novembro de 2011. De acordo com o relatório final desse Decreto, são estratégias educacionais para o país universalizar o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns (BRASIL, 2011).

Atualmente temos um cenário polêmico no que se refere à educação inclusiva de alunos com NEE. De um lado, temos pesquisadores que são defensores de uma inclusão irrestrita e total, que acreditam que todos os alunos têm o direito de estudarem juntos, independente do quadro clínico que apresentam (MANTOAN, 1997, 2005, 2006; SASSAKI, 2005).

De outra vertente, temos pesquisadores que acreditam que a inclusão do modo como vem ocorrendo se caracteriza como uma inclusão selvagem na medida em que desconsidera as reais condições dos sujeitos. Preconizam que a uniformidade que vem sendo imposta pelas leis atuais representa um equívoco e que em função disso a educação vem ocorrendo de forma inapropriada representada pela falta de recursos físicos e humanos. (BEYER, 2005; MENDES, 2006; MAZZOTTA, 2008).

Apesar desta polêmica, há um consenso de que o que realmente importa é a oferta de uma educação de qualidade a todos os educandos, mesmo que ainda não haja um consenso sobre o local e a forma de fazê-lo. Neste sentido, cabe à

escola capacitar seus professores e adaptar-se de uma forma ampla para lidar com esse desafio (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006; SERRA, 2008; CAMARGO; BOSA, 2009).

Autores relatam que no caso de alunos com TEA cujo quadro clínico costuma se apresentar de forma heterogênea, faz-se necessário uma avaliação específica e concreta de cada caso a fim de indicar as soluções educativas adequadas (escola especial, escola regular ou escola específica para TEA) e complementam que nenhuma destas soluções educativas deve ser excluída a priori por razões puramente ideológicas ou entendidas como uma sentença para a vida escolar do aluno haja vista que, em qualquer uma dessas situações, o seu desenvolvimento deve ser priorizado (RIVIÈRE, 2004).

Diante do exposto, é importante mencionar que a escolarização para essas crianças é indispensável, porém quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive bem como para discussões acerca da melhor forma de educá-los (SERRA, 2008; CAMARGO; BOSA, 2009).

Nessa perspectiva Serra (2008) ressalta que a extinção da Educação Especial e a inclusão a qualquer preço podem significar um equívoco e um desrespeito à identidade dos sujeitos e que apesar dos discursos inclusivos as necessidades de uma criança com autismo vão muito além do “pacote educacional” que as escolas têm a oferecer (SERRA, 2008).

Alinhavando com as ideias de Serra (2008) ainda no que concerne às escolas especiais, autores abordam que crianças com TEA possuem todas as variações possíveis de inteligência, mas nem todos estão aptos à inclusão escolar, que está relacionada às condições da escola, a preparação de seus profissionais e as características da criança. Alguns se dão bem pedagogicamente em

escolas regulares, apesar de não conseguirem se socializar e aqueles cuja inteligência é mais comprometida têm mais possibilidades em escolas especiais (ALVES; LISBOA; LISBOA, 2010).

Nesse paradoxo em que vive atualmente a educação inclusiva é importante considerar a particularidade e a especificidade de cada aluno com TEA antes de inseri-los nas escolas regulares apenas para cumprir uma determinação legal. Em outros termos, nesse cenário dicotômico em que se traduz a educação inclusiva no Brasil, é importante considerar se a inclusão é de fato benéfica para todos os alunos com TEA (SERRA, 2008).

A seguir serão apresentados detalhadamente os estudos identificados segundo as três estratégias de revisão sistemática descritas acima.

Um dos estudos selecionados na busca tinha como objetivo geral discutir a prática profissional de duas professoras (identificadas segundo os nomes fictícios: “Carmem” e “Marta”) e suas crianças com autismo em classes de educação infantil. Esse estudo fora conduzido em uma escola particular de Educação Infantil na zona Sul do Rio de Janeiro e teve como participantes duas crianças com autismo com média de 3 anos de idade e duas professoras, com média de idade de 35 anos e com tempo médio de 14 anos de experiência profissional como educadoras.

Os autores tinham como proposta principal verificar o preparo de professores de educação inclusiva para promoção do desenvolvimento cognitivo de crianças autistas em idade pré-escolar, utilizando a Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (*Mediated Learning Experience Rate Scale - MLE Scale*), desenvolvida por Cunha (2004). Além disso, objetivavam investigar concepções dos professores acerca da inclusão inclusiva, da sua formação profissional e das políticas públicas de educação especial e inclusão, particularmente a LDB 9394/96 por meio de entrevista semiestruturada.

Os principais resultados daquele estudo sugerem que: (i) ocorreram diferenças expressivas, entre as professoras, em termos da quantidade de episódios de interação entre as professoras e a criança com autismo, já que a professora Carmem interagiu com seu aluno em 111 episódios de interação e a professora Marta apresentou apenas 7 episódios interativos; (ii) no que se refere à atuação e prática profissional, os relatos verbais das professoras foram diferentes tanto para os motivos que as levaram a trabalhar com educação inclusiva, como quanto a sua satisfação com esse tipo de trabalho. A professora Carmem mencionou nas entrevistas que se sentia “feliz” em lecionar para o aluno com autismo e relatou identificar-se com o trabalho com crianças com deficiência, enquanto que a professora Marta declarou estar insatisfeita por ter em sua turma uma criança com autismo e afirmou que atuava por obrigação da escola. (iii) Para a descrição do aluno, a professora Carmem adotou uma perspectiva mais positiva, apontando os seus ganhos, enquanto a professora Marta descreveu o aluno negativamente, tecendo comparações no que tange ao aspecto afetivo e social com alunos com Síndrome de Down que já tivera em sua carreira. (iv) Com relação às questões relativas à inclusão educacional, no que se refere à obrigatoriedade legal da inclusão, a professora Carmem relatou que não precisaria ter uma lei, mas que concorda com a medida. Já a professora Marta foi além e mencionou a necessidade da escola estar preparada para isso. (v) Quanto à capacitação para o exercício da inclusão educacional, ambas as professoras afirmaram ser necessária e quanto às estratégias de capacitação que as escolas deveriam adotar para promover inclusão, ambas as professoras relataram que a instituição em que trabalhavam oferecia cursos e reuniões de orientação e ambas acreditavam que isso era muito válido (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

O estudo mais completo concluído até o momento foi de Gomes e Mendes (2010), o qual contou com trinta e três professores da rede regular de ensino do município de Belo Horizonte que tinham contato direto e diário

com alunos com autismo. O objetivo geral do estudo era caracterizar os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte - MG e descrever a maneira pela qual essa escolarização vem ocorrendo nas escolas regulares na visão de seus professores. Para tanto se constituiu como objetivos específicos do estudo traçar as características básicas dos alunos, analisar os caminhos para a efetivação da matrícula desses nas escolas regulares, descrever os programas/profissionais de suporte existente nas escolas estudadas, bem como levantar informações sobre a aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Como instrumentos de rastreamento para estabelecimento de TEA foi utilizada a escala *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) que foi preenchida pelos professores. Além da CARS, as autoras elaboraram um questionário semi-estruturado para ser respondido pelos professores contendo questões que abarcavam: (i) tipos de suporte educacional recebido pelo aluno e pelo professor; (ii) dinâmica escolar do aluno, incluindo frequência, participação nas atividades escolares e procedimentos de avaliação da escola; (iii) aspectos sobre a comunicação e a aprendizagem do aluno; (iv) dados sobre os comportamentos do aluno na escola e (v) participação da família no processo de escolarização. Os principais resultados deste estudo foram:

(1) Suporte à escolarização dos alunos - foram identificados três tipos de apoios: auxiliar de vida escolar (estagiário que acompanhava a criança dentro da escola no período escolar), acompanhamento de profissionais especializados extraescolar e escolarização especializada, ofertada no contra turno à frequência da classe comum da escola regular. Com relação a:

1.1. Auxiliar de vida escolar - o estudo constatou que cerca de 40% dos alunos da educação infantil, 90% do 1º ciclo e 40% do 2º e 3º ciclos possuíam um auxiliar de vida escolar. Os auxiliares de vida escolar, em todos os casos, eram estudantes que estavam cursando, em sua maioria o ensino médio (76,5%).

1.2. Acompanhamento por profissional extraescolar - aproximadamente 60% dos alunos da educação infantil, 70% do 1º ciclo e 100% do 2º e 3º ciclo eram acompanhados por profissionais especializados fora do ambiente escolar.

1.3. Escolarização especializada - apenas um aluno do 1º ciclo frequentava escola especial, além da escola regular.

(2) Dinâmica escolar do aluno no que concerne a:

2.1. Frequência e permanência na sala de aula - o estudo indicou que a maioria deles apresentava poucas faltas sendo que 80% na educação infantil, 60% no 1º ciclo e 90% no 2º e 3º ciclos. Com relação à permanência em sala, 80% dos alunos da educação infantil, 40% do 1º ciclo e 60% do 2º e 3º ciclos permaneciam em sala de aula durante todo o tempo da jornada escolar; o restante dos alunos não permanecia em sala de aula ou permanecia “às vezes”.

2.2. Participação e realização das atividades escolares - o estudo constatou que a realização frequente de atividades em todas as etapas escolares é baixa, variando de 10% a 50% dos alunos. Esse estudo também procurou verificar se a participação do aluno com autismo é alterada mediante ao tipo de atividade proposta, sendo ela: idêntica ou diferenciada dos demais alunos. Nesse sentido, observou-se que na educação infantil não há diferença entre estes dois tipos de atividades. Já no 1º ciclo, a porcentagem de alunos que realizava atividades diferenciadas é maior do que a porcentagem daqueles que realizavam atividades idênticas; observa-se também nesse ciclo que a porcentagem de alunos que “nunca” realizava atividades idênticas às dos colegas é de 60%. Nos 2º e 3º ciclos, a situação se inverte e a porcentagem de alunos que realizava atividades diferenciadas é menor do que a porcentagem dos alunos que realizavam atividades idênticas às dos colegas.

2.3. Procedimentos de avaliação do aluno com autismo - o estudo mostrou que a avaliação era predominantemente idêntica à dos colegas na

educação infantil (80%), porém no 1º ciclo há uma inversão no quadro, tornando-se uma avaliação predominantemente diferenciada (80%). Já no 2º e 3º ciclos, foi constatada uma porcentagem igualitária na avaliação: 50% dos professores relataram avaliar seus alunos com autismo de maneira diferenciada, enquanto os outros 50% afirmaram avaliar de forma igual.

(3) Aspectos sobre a comunicação e a aprendizagem do aluno – aproximadamente 40% dos alunos da educação infantil eram verbais, contra 60% no 1º ciclo e 100% no 2º e 3º ciclos.

Em relação à aprendizagem de habilidades pedagógicas básicas, verificou-se que a porcentagem de alunos que sabiam ler, escrever, fazer contas e que acompanhavam os conteúdos pedagógicos ficou abaixo de 10% no 1º ciclo e abaixo de 60% no 2º e 3º ciclos; vale ressaltar que aprendizagem de conteúdos pedagógicos não foi avaliada na educação infantil por não ser o escopo dessa etapa. Em resumo, de forma geral foi constatado que em torno de 90% dos alunos com autismo não acompanham os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas.

(4) Dados sobre o comportamento do aluno na escola – o estudo verificou que maioria dos alunos interagiu com seus colegas “sempre” ou “às vezes”. A frequência de comportamentos dos alunos que o professor julgava serem difíceis de lidar ocorria “às vezes” entre 60 e 70% em todas as etapas.

(5) Participação e colaboração das famílias – de forma geral, foi observada pelo estudo uma alta porcentagem na participação e colaboração das famílias dos alunos com autismo no processo de escolarização de seus filhos, sendo que na educação infantil essa participação foi de 80%, no 1º ciclo foi de 50% e no 2º e 3º ciclos foi de 100% (GOMES; MENDES, 2010).

A dissertação de Martins (2007) teve como desenho do estudo a pesquisa etnográfica de cunho qualitativo. O estudo, elaborado à luz da psicanálise, contou com 23 professores regentes de classes inclusivas em relação a 23 alunos

autistas da 1ª a 6ª série do ensino fundamental de três escolas da rede pública localizadas no Distrito Federal. O objetivo geral era investigar as concepções e práticas pedagógicas desses professores com relação aos seus respectivos alunos com autismo. A principal técnica utilizada para levantamento dos dados foi a entrevista semiestruturada e posterior análise do conteúdo. A base das entrevistas foi a opinião dos professores acerca do autismo, ao invés de investigação de dados objetivos como observado no estudo citado anteriormente. Os principais resultados são:

(1) Para a totalidade dos professores, inclusão era sinônimo de socialização e democratização do ensino, sendo que nenhum deles mencionou a importância da escolarização ou da transmissão de conhecimento;

(2) A maioria dos entrevistados utilizou as manifestações comportamentais presentes em algumas pessoas com autismo tais como estereotipia, gritos, isolamento, etc, para definir esse transtorno. Também relacionaram a causa do autismo a genética. Sendo assim, para a autora, a maioria dos professores entrevistados não conseguiu conceituar o autismo com base numa constituição subjetiva do sujeito.

(3) No estudo em questão, a maioria dos professores atribuiu o sucesso da inclusão de alunos com autismo ao grau de comprometimento do quadro comportamental dessas crianças, ou seja, quanto menor o comprometimento dessas manifestações mais fácil se dá a inclusão.

(4) Em relação às dificuldades de se lidar com crianças autistas em sala de aula, os professores relataram:

(4.1) falta de informação acerca do autismo e das dificuldades de comunicação com esses alunos, sendo estes considerados como fatores que dificultam a inclusão na opinião dos entrevistados.

(4.2) a falta de um auxiliar de classe também foi citada pelos professores. Segundo eles a presença de um auxiliar de classe traria

contribuições para o processo de escolarização dessas crianças.

(4.3) Outro dado importante presente na concepção dos professores entrevistados foi que a maioria reconhece a necessidade e a importância de adaptações curriculares e avaliações diferenciadas que atendam as necessidades dos seus alunos e mencionaram que já as realizam. (MARTINS, 2007).

A pesquisa liderada por Serra (2008) teve como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com autismo em escolas públicas de dois municípios da Baixada Fluminense. Este estudo de casos, contou com quatro alunos com diagnóstico de autismo com idades entre 7 a 13 anos incluídos em quatro diferentes escolas regulares de dois municípios do Rio de Janeiro, seus respectivos familiares, professoras e colegas de classe. O instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada aplicada aos familiares, professores e colegas desses alunos. Segundo cada tipo de informante, os principais resultados da pesquisa foram:

(1) Quatro professores - uma importante constatação do estudo foi a reivindicação dos mesmos por formação sólida e específica sobre autismo. Os professores relataram que devido a falta de um adequado conhecimento sobre os casos, consideravam não realizar um trabalho pedagógico efetivo com estas crianças, considerando-se predominantemente cuidadores das mesmas. Além disso, queixam-se da falta de conhecimento para propor práticas pedagógicas eficazes aos alunos com autismo, bem como de realizar atividades concomitantemente com os demais.

Foi constatado nesse estudo que todas as professoras trabalham sem a ajuda de um facilitador e não tiveram o número de alunos das turmas reduzidos. As professoras também relataram se sentir cobradas demasiadamente pelos responsáveis quanto aos resultados e que de forma geral, não consideravam positiva a inclusão de alunos autistas na escola regular, sugerindo o retorno dos mesmos às classes especiais.

(2) Família de quatro autistas – foi possível constatar que os pais desconfiam da inclusão escolar e acreditam que serão punidos legalmente caso não levem seus filhos para escola. Nos relatos verificou-se que apesar de considerarem a inclusão na prática bem diferente do que preconiza a teoria, os pais têm a esperança de que a escola consiga deixar seu filho como os demais (“normalização da criança”). Outra requisição frequente dos pais foi por salas menos numerosas e pela presença de um auxiliar de classe. Além disso, queixaram-se não sentirem reciprocidade dos profissionais da escola, quando oferecem ajuda. Finalmente, os pais reconhecem que a inclusão de seus filhos autistas se resume à convivência deles com os demais alunos, sem expressiva participação dos mesmos nas atividades pedagógicas.

(3) 4 colegas de quatro autistas – através dos relatos dos colegas de sala constatou-se que a maioria desconhecia o que é o autismo e a maioria trazia expectativas de “cura” e sentimentos de estranheza com relação aos comportamentos apresentados pelos colegas autistas, principalmente com relação à interação. Para alguns eles, inclusão é “estudar junto”, ao mesmo tempo em que sugerem que os autistas deveriam frequentar salas especiais (SERRA, 2008).

O último estudo identificado em nossa revisão da literatura se trata de outro estudo de casos tendo como resultado a tese de doutorado de Suplino (2007). Esta teve como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com autismo em classes regulares, a partir da análise das interações entre esses e os demais membros da comunidade escolar, tanto na sala de aula quanto em outros espaços. Os participantes do estudo foram duas crianças do sexo masculino com diagnóstico de autismo, ambas com 5 anos de idade que estavam incluídas em classes regulares de Educação Infantil em duas escolas privadas do Rio de Janeiro. Segundo abordagem qualitativa, a pesquisadora utilizou a observação participante e anotações de campo (registro livre de fatos que chamavam a atenção), além de

entrevistas abertas e semi-estruturadas com professoras, filmagem dos alunos em sala de aula e análise documental de relatórios pedagógicos. Os principais resultados mostraram que:

(1) Embora as duas crianças sempre estivessem presentes nas atividades propostas, as mesmas não apresentavam reciprocidade e nem interagiam com as demais crianças. Segundo a autora, tais comportamentos eram encarados com naturalidade pelos colegas e professores já que eles, principalmente os professores, aceitavam o isolamento da criança como parte do quadro. Foi observado pela autora que os professores buscavam contato com a criança autista quase que exclusivamente nas atividades pedagógicas e raramente durante atividades lúdicas.

(2) Outra constatação do estudo foi que a presença desses alunos em sala afetava e intrigava os outros colegas e que em função disso, muitas vezes os comportamentos inadequados por parte dos sujeitos eram ignorados pelos professores e conseqüentemente pelos colegas (SUPLINO, 2007).

Fazendo uma análise comparativa entre os quatro estudos identificados na revisão sistemática do presente artigo (tabela 1), nota-se que com exceção do estudo de Gomes e Mendes que contou com uma amostra mais robusta, 3 estudos referiram-se a estudos de casos não sendo possível tecer generalizações. Foi possível verificar de um modo geral, que os estudos localizados na busca trazem a insipiência da escola regular por não fornecer ao aluno com TEA uma educação de qualidade pautada na falta de formação do professor bem como por trazer as inquietudes desses professores que acabam direcionando aos alunos com TEA sentimentos negativos e a culpabilidade da obrigação em tê-los em sala de aula. Os informantes das pesquisas são sempre os professores (tabela 1), salientando a necessidade de pesquisas empíricas que tragam as perspectivas e desafios dos pais nesse cenário. Outra constatação foi que a frequência desses alunos em escolas regulares nem sempre está atrelada a permanência dos mesmos em sala de aula e à efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade.

Tabela 1: Descrição dos estudos conduzidos no Brasil sobre a Escolarização Inclusiva de alunos com TEA

| Autores, ano (Tipo) | Local | Idade/Ciclo escolar | Participantes | Instrumentos | Informantes |
|---|--------------|----------------------------|----------------------|--|----------------------------------|
| Farias, Maranhão & Cunha, 2008 (Artigo) | RJ | 3 anos – Ed. Infantil | 2 alunos | Escala EAM/ entrevista semi-estruturada | Professores |
| Gomes e Mendes, 2010 (Artigo) | MG | Ed. Infantil ao 3º ciclo | 33 alunos | Cars/ entrevista semi-estruturada | Professores |
| Martins, 2007 (Dissertação) | DF | 1ª a 6ª série – Ens. Fund | 23 alunos e 23 profs | Entrevista semi-estruturada | Professores |
| Serra, 2008 (Tese) | RJ | 7 a 13 anos Ens. Fund. | 4 alunos | Entrevista semi-estruturada | Professores, pais e colegas |
| Suplino, 2007 (Tese) | RJ | 5 anos – Ed. Infantil | 2 alunos | Entrevista semi-estruturada | Professores e análise documental |

O presente artigo trouxe, de forma original, uma compilação da literatura atual no que concerne o processo de inclusão escolar dos TEA no Brasil, tanto numa perspectiva científica quanto legal. Contudo, algumas limitações devem ser apontadas. A principal limitação do estudo decorre do fato de terem sido consultadas apenas algumas bases de dados, portanto trabalhos publicados em outras bases não foram contemplados, como por exemplo, o Banco de Teses do Portal CAPES. Outra limitação desse estudo refere-se ao fato de terem sido excluídos estudos realizados em outros países. Finalmente, o número reduzido de trabalhos brasileiros, sendo a maioria baseada em estudos de casos, limita a interpretação do cenário nacional no campo da inclusão dos TEA (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

4- CONCLUSÕES

O objetivo desse trabalho foi descrever como tem sido estruturado legalmente o processo de inclusão escolar de indivíduos com NEE, incluindo os TEA no Brasil e investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil.

Há quase duas décadas a política de Educação Especial vem tecendo os caminhos da escolarização inclusiva de alunos com NEE, porém o cenário é ainda polêmico e controverso onde pesquisadores discutem o melhor modelo a ser seguido. Quando se trata de alunos com TEA o desafio de escolarização torna-se maior em virtude das manifestações comportamentais presentes. Concomitantemente, nota-se uma carência de pesquisas com dados na área da escolarização de crianças com TEA representada pelo predomínio de estudos com poucos participantes, como por exemplo, os estudos de casos. Por isso, faz-se necessária a realização de estudos brasileiros com dados empíricos que abordem a inclusão escolar desses alunos sob a perspectiva dos pais e dos professores, usando amostras robustas e metodologias mais complexas, contribuindo

para elaboração de políticas públicas mais eficazes.

5- REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. C; LISBOA, D. O; LISBOA, D. O. **Autismo e inclusão escolar**. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras - SE. 2010. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcolouquio/eixo_11/e11-25a.pdf Acesso em: 22 mar. 2012.

APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIREME. DeCS: **Descritores em ciências da saúde**. São Paulo: Bireme, 2012. Disponível em: <http://decs.bvs.br/P/decsweb2012.htm> Acesso em: 21 mai. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 28 mar. 2012.

BRASIL. Decreto n. 7611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2011 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 13 de ago. 2012.

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

- CP/OEA. Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 03 mar. 2012.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 14, p. 365-384, 2008.
- FOMBONNE, E. Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders. **Pediatric Research**, v. 65, n.9, p. 591-598, 2009.
- GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã**, p. 13-30, 2006.
- GOMES, C.; MENDES, E. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.
- KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 3-11, 2006. Supplement 1.
- KLIN, A; ROSARIO, M. C; MERCADANTE, M. T. Autismo, Síndrome de Asperger e cérebro social. In: MERCADANTE, M. T; ROSARIO, M. C. **Autismo e Cérebro Social**. Segmento Farma, São Paulo, 2009. p.144
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon, 1997. 235p.
- _____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. A hora da virada. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.
- _____. Igualdade e diferença na escola como andar no fio da navalha. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 58, p. 55-64, 2006.
- MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular**: concepções de e Práticas pedagógicas de Professores Regentes. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão e Integração ou Chaves da vida Humana**. In: III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu – PR. 1998. Palestra. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=2960> Acesso em: 19 fev. 2012.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. Série Cadernos de Educação. Livraria Pioneira Editora. São Paulo, 1982
- _____. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista@ambienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-10: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 8. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- PAULA, C. S.; RIBEIRO, S.; FOMBONNE, E.; MERCADANTE, M.T. Brief report: Prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, n. 12, 1738–1742, 2011.
- RIVIÈRE, À. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades

Educativas Especiais. 2. ed. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-253.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. A. educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. MEC/SEESP, Brasília, 2010.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005.

_____. Artigo 24 - educação. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Orgs.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada, Brasília: CORDE, 2008. p. 84-86.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

SUPLINO, M. H. F. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SUPLINO, M H F. **Inclusão Escolar de Alunos com Autismo**. 2008. Disponível em: <http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2008/08/incluso-escolar-de-alunos-com-autismo.html>
Acesso em: 30 mar. 2012.

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