

Reflexões sobre a inclusão do estudante autista no Ensino Fundamental

Wallace Rodrigues¹
Sara Matias Laurentino²

Resumo

Este artigo busca refletir sobre as políticas públicas educacionais que visam a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação escolar. Nossa abordagem para este tema é qualitativo-reflexiva e baseamo-nos em uma bibliografia de apoio voltada para o estudo da inclusão escolar, principalmente dos estudantes autistas nas escolas de Ensino Fundamental. Os resultados deste trabalho mostram que a escola sozinha não pode trabalhar para o pleno desenvolvimento e inclusão do estudante autista, mas deve estar amparada pela família, e esta criança com TEA deve ter o apoio de uma equipe multidisciplinar de tratamento para o melhor desenvolvimento de suas habilidades e capacidades.

Palavras-chave: Autismo; Escola; Educação; Inclusão.

Abstract

This paper seeks to discuss about educational public policies aimed at the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in school education. Our approach to this theme is qualitative-reflexive and we are based on a supporting bibliography focused on the study of school inclusion, mainly of autistic students in elementary schools. The results of this work show that the school alone cannot work for the full development and inclusion of the autistic student, but it must be supported by the family, and this child with ASD must have the support of a multidisciplinary treatment team for the best development of their children. skills and abilities.

Keywords: Autism; School; Education; Inclusion.

¹ Pós-Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Licenciado pleno em Educação Artística pela UERJ e com complementação pedagógica em Letras/Português e em Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFNT) e da Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLit/UFNT). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins – GESTO e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, ambos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – CAPES/CNPq.

² Licenciada em Letras-Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), campus de Araguaína.

Introdução

Este artigo nasce da necessidade de refletirmos acerca da inclusão dos estudantes especiais no ambiente escolar, principalmente dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de pensarmos sobre os direitos desses estudantes especiais em aprender numa instituição de Ensino Fundamental que os valorize e compreenda suas necessidades específicas de aprendizagem.

Faremos, aqui, uma revisão analítico-qualitativa sobre o tema da inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental, discorrendo, principalmente, sobre aspectos legais e de inclusão escolar de estudantes com necessidades específicas, por meio de uma revisão bibliográfica.

O nosso interesse por essa temática se deu a partir da nossa constatação da importância da necessidade de maior preparação didática, pedagógica e psicológica por parte dos professores, e mesmo das escolas, para acolherem as demandas existentes por crianças diagnosticadas com TEA. Pois, apesar da garantia do acesso às escolas, ainda existe uma grande dificuldade em se construir uma forma de atuação que consiga, de fato, incluir estes sujeitos, sendo explícita a necessidade de maior enfoque desta temática nas formações e maior asseguramento de direitos por parte do Estado.

Inclusão e o aparato legal para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

No decorrer dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, popularizou-se, no contexto político e educacional brasileiro, o termo “inclusão”, que seria uma palavra utilizada para determinar estratégias capazes de resolver os vários problemas educacionais existentes em relação aos sujeitos escolares “atípicos” (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Neste período, houve enfoque especial no que se relacionava às formas de acesso de pessoas com deficiência na escola. O termo sofreu uma ampliação ainda no decorrer do segundo mandato de Cardoso, passando a abranger todos os que, de alguma forma, sofriam historicamente em consequência de discriminações negativas (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Esse movimento pode e deve ser entendido como, num primeiro momento, como uma vitória para aqueles que buscavam assegurar direitos para pessoas “atípicas”, pois, durante os dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), e mesmo no primeiro mandato de Dilma Rousseff, mantiveram-se e até mesmo ampliaram-se de forma significativa as políticas de inclusão já criadas (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Tais políticas abrangiam um enorme leque de sujeitos, desde pessoas com deficiência, até alunos oriundos de famílias que viviam em situação de extrema pobreza, ou que, por algum motivo, sofriam alguma forma de discriminação negativa (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Rocha (2008), ao discutir sobre as políticas de inclusão, pontua que estas estão diretamente associadas aos processos de garantias dos direitos de acesso a instituições e serviços, mas que, na escola, isso acaba representando um grande desafio, pois, apesar da já existente garantia de matrícula, é preciso se pensar além, haja vista que as diversas iniciativas existentes ainda não têm dado conta de um processo que ultrapasse uma verdadeira inclusão dos sujeitos “atípicos”.

Essa inclusão precária, pode ser entendida meramente como o processo de alocar estudantes no mesmo espaço geográfico, mas que vem sendo realizada de maneira isolada e acaba não alcançando o que de fato se espera, pois, estes sujeitos alvos das práticas inclusivas continuam a sofrer constantemente em outros espaços, que ainda estão diretamente associados a uma lógica classificatória e excludente. Muitas vezes, eles sofrem essas formas de violência dentro do próprio ambiente escolar, que, ainda nos dias atuais, apresenta grande dificuldade de se adequar às necessidades apresentadas pelos estudantes advindos de diversas camadas e realidades sociais diferentes. Lembremos que muitas das pessoas ditas como “atípicas” e que não se adequam às normativas sociais de “normalidade”, acabam não alcançando o mérito dos bem-sucedidos na escola e na vida (Rocha, 2008).

A esse decadente processo de inclusão, Veiga Neto e Lopes (2011) denominam de “in/exclusão”, que seria o processo sócio-histórico de inclusão vivenciado no Brasil ainda nos dias atuais. Pois, mesmo inserindo uma série de crianças com várias especificidades nas escolas, ainda não existe, de fato, uma forma de incluir que faça com que elas superem as diversas desigualdades que

encontram em sua realidade educacional e social. Isto pode se refletir diretamente em um desempenho escolar aquém do que este estudante “atípico” alcançaria, reverberando nas possibilidades de futuros acessos acadêmicos.

É importante destacar, que apresentar a problematização existente nos ditos processos de inclusão não é se opor à prática necessária de proporcionar formas que consigam incluir os variados sujeitos “atípicos” no ambiente escolar, mas questionar e se opor a movimentos que acabaram virando demagogias políticas e que, conseqüentemente, pouco contribuem para a superação dos processos de exclusão historicamente constituídos.

Quais formas de inclusão estão sendo tratadas aqui como demagogos e excludentes? Bem, vejamos Veiga Neto e Lopes (2011) ao discorrerem sobre isso, pois eles afirmam que existe um processo de incluir para excluir, pois mesmo a criança ou adolescente acessando o espaço físico da escola, ela acaba não se apropriando e tampouco aproveitando daquilo que ela tem a oferecer (aqui entendido como o processo de socialização, o desenvolvimento de habilidade de comunicação e da aquisição de capital cultural socialmente construído).

Outro importante fator que deve ser levado em consideração ao discorrer sobre práticas inclusivas, é que, com o passar do tempo, houve um grande alargamento da categoria “excluídos”, que agora podem abranger toda uma gama de diversidades: os que sofrem de preconceito racial, machismo, homofobia, vítimas da desigualdade social, e pessoas com as mais diversas deficiências (Oliveira *et. al*, 2017). Porém, em nosso caso específico, dedicamo-nos aos sujeitos com TEA.

Vemos que, na prática, o que se tem é uma tentativa de incluir, que acaba colocando todos os sujeitos “atípicos” debaixo do mesmo guarda-chuva e desconsidera a manifestação de cada demanda peculiar de cada sujeito e de cada grupo (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução “de todos” num mesmo espaço físico. Ao submetermos tais conceitos a um exame cuidadoso, veremos que se há, por parte do Estado, o reconhecimento da existência do cidadão, politicamente ele não é um excluído (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 129-130).

Além dos diversos pontos apresentados até então, existe, em vários ambientes escolares, principalmente os públicos, a tentativa de reduzir os sujeitos com TEA a meros diagnósticos, não considerando as especificidades subjetivas que atravessam a constituição de cada estudante.

É possível citar a dificuldade de se criar técnicas inclusivas para crianças autistas, pois como típico de cada ser humano, cada uma delas apresenta suas peculiaridades, graus, formas de manifestar seus sintomas, e/ou mesmo características que mesmo inseridas em um diagnóstico, as fazem únicas, exigindo assim que a escola tenha que cada vez mais se capacitar, para conseguir se adequar às demandas que surgem com a entrada desse grupo no ambiente escolar (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Isto porque as pessoas com TEA podem mostrar “prejuízos significativos nos domínios da comunicação, comportamento, interação social e sensorial” (Schwartzman, 2018, p. 51), devendo ser feito e executado um plano educacional específico para cada indivíduo com TEA e que atenda às suas especificidades de demandas escolares e de saber.

Como já destacado anteriormente, Oliveira et. al. (2017) tecem críticas à postura do Estado brasileiro, principalmente em decorrência da fragilidade das políticas já criadas, além do atraso em formular e acolher as demandas de pessoas com deficiência no Brasil.

Em um movimento semelhante, Kassir (2011), busca apresentar um pequeno retrato histórico da forma como o Estado lidou com as pessoas com deficiência e sua relação com a educação. É possível encontrar alguns poucos registros que comprovam a existência de alunos com deficiências matriculados em escolas privadas e estaduais desde o final do século XIX. No entanto, somente muitos anos depois, foi possível perceber o movimento por parte do Estado para criar mecanismos voltados para esta parcela da população. Mais precisamente, em 1933, o decreto número 5.884, que instituiu o Código de Educação no Estado de São Paulo, dava preferência e colocava como referência as organizações de instituições “especializadas” no atendimento e acolhimento de pessoas com deficiência (Kassar, 2011).

Apesar de parecer um avanço para essa parcela da população, o que se percebia era um processo de higienização, que realizava grande esforço em separar os alunos “normais” dos “anormais”. Tal pressuposto, neste período, encontrava inclusive embasamento “científico”, visto que diversos autores e estudos, supostamente comprovavam a necessidade de se separar os alunos com deficiência, pois eles necessitavam de uma atenção diferenciada e poderiam atrapalhar o desempenho dos demais estudantes (Kassar, 2011).

Dos tipos de escolas especializadas: a) escolas para débeis físicos b) escolas para débeis mentais c) escolas de segregação para doentes contagiosos d) escolas anexas aos hospitais e) colônias escolares f) escolas para cegos g) escolas para surdos-mudos h) escolas ortofônicas i) escola de educação emendativa dos delinquentes. Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares. (Decreto 5.884, 1933)

Esta forma de lidar com os estudantes com deficiência foi tomada como principal mecanismo de classificação por vários anos, somente sendo mudada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que ao reconhecer a legitimidade da Declaração de Salamanca (1994), passa a perceber que a manutenção de escolas especiais exercia um alto custo por parte dos estados e que atendiam uma parcela muito pequena da população. Assim sendo, a partir de 1994, fica estipulado que escolas comuns deviam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros (Kassar, 2011).

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, p. 01, 1994).

O ingresso de alunos com deficiência em instituições escolares comuns fez com que o debate sobre inclusão se tornasse central no cenário nacional. Apesar disso, apenas a partir de 2003, o Governo Federal passa a optar pela matrícula desses estudantes em salas comuns de escolas públicas, havendo

também a possibilidade de um atendimento e acompanhamento educacional especializado, criando, assim, as salas de recursos multifuncionais. Para instituir essa mudança, é promulgado o Decreto 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (Kassar, 2011).

Art.1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2008).

Concomitantemente a esse processo, são criados também projetos que visassem auxiliar os professores nessa nova relação, como: Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (Kassar, 2011). Entretanto, Noronha e Pinto (2011), apontam que as escolas têm a necessidade de sempre produzir resultados e promoverem alunos no menor tempo possível. Isso em decorrência do atual sistema capitalista, onde existe uma grande cobrança por desempenho para que os sujeitos saiam da escola e, conseqüentemente, realizem uma série de tarefas “produtivas”.

Nunes (2014) diz-nos que a história dos estudantes com TEA pode ser percebida como um movimento de luta, tanto por parte dos familiares, quanto dos próprios sujeitos diagnosticados. Esse longo e exaustivo processo, fez com que fosse aprovada uma lei específica para os autistas. Em 27 de dezembro de 2012, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, foi sancionada a lei nº 12.764, nomeada de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”.

Entre os diversos avanços alcançados pela criação desta lei nº 12.764, é importante destacar o marco de se reconhecer a pessoa com TEA como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Esse amparo legal, proporciona ao sujeito uma série de direitos que até então não estavam garantidos, sendo um possível potencializador de mudanças que venham a proporcionar uma maior qualidade de vida a essa população.

A instituição da lei supracita, associada ao sancionamento da Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como “Lei Brasileira da Inclusão das pessoas com

Deficiência”, ou “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, busca a superação de quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que, de alguma forma, limitem ou impeçam a participação social da pessoa com deficiência, impôs aos diversos profissionais da educação uma série de demandas.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pode ser entendido como uma psicopatologia que compromete a habilidade sociocomunicativa (de comunicação e interação social) do sujeito, bem como pode causar alterações de comportamento, que, em determinados graus, podem se referir a uma série de restrições ou mesmo à falta de interesse por determinadas atividades (APA, 2013). Ainda, os sintomas associados a esse transtorno surgem no início da primeira infância e podem prejudicar ou limitar vivência dos indivíduos nos mais variados aspectos (Schmidt *et. al.*, 2016).

Alves (2016), ao discorrer sobre o TEA, aponta que os estudos apresentam um acentuado crescimento de casos diagnosticados, sendo que algumas estatísticas apontam que para cada 68 crianças nascidas, uma possui TEA. Além disso, aponta que apenas no Brasil, existem estudos que indicam a existência de cerca de 600.000 pessoas que se encaixem em alguma categoria do TEA, quantidade que representa aproximadamente 0,3% da população total do país, lembrando que esses números podem ser ainda maiores, visto que existe uma quantidade significativa de casos não diagnosticados que conseqüentemente se encontram fora dos registros.

Apesar do crescente número de diagnósticos e da parcela significativa da população que estes sujeitos passaram a representar, Oliveira *et.al* (2017), aponta um atraso por parte do Estado em reconhecer esta forma de sofrimento psíquico e, conseqüentemente, construir políticas públicas que amparem essas demandas.

Assim sendo, o desenvolvimento de ações voltadas para crianças autistas foi organizado por dois grupos distintos, que historicamente executaram práticas quase que de maneira simultânea: de um lado, o grupo de trabalhadores e gestores do Campo da Atenção Psicossocial, partidários da Reforma Psiquiátrica, além de pessoas ligadas à política pública de saúde mental no Sistema Único de Saúde (SUS); De outro, as comunidades e associações

formadas por pais e familiares de pessoas diagnosticadas com TEA, que iniciam suas estratégias de assistência já no decorrer dos anos 1980.

Sobre os estudantes com TEA na escola de Ensino Fundamental

Refletir sobre a educação inclusiva e sugerir atividades que efetivamente busquem o desenvolvimento cognitivo e sensorial dos estudantes especiais exige uma tomada de consciência da importância destas tarefas por parte de quem está comprometido neste sistema, tanto os docentes de sala de aula, os docentes das salas recursos Atendimento Educacional Especializado, quanto as assistentes dos estudantes e os outros profissionais escolares (da faxineira à direção). É incontestável que a inclusão ocorra com o comprometimento e o acolhimento de todo o corpo escolar.

Conforme Lago (2007), ainda é um desafio para os docentes executarem atividades de inclusão em sala de aula, pois incluir demanda pesquisa, estudo e a desconstrução de normas convencionais de ensino-aprendizagem. Ainda, a inclusão escolar vai além da organização e da benevolência dos profissionais da educação, pois “incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral. Isto é inclusão” (Cavaco, 2014, p. 36). Inclusão não é só o papel da escola, mas de toda a comunidade em que a escola está inserida:

Incluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É **aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades**. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização de atitudes (Cavaco, 2014, p. 31, grifo nosso).

Santos (2008) declara que “a escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, pois é o primeiro lugar de interação social que a criança é separada de seus familiares”. Na escola as crianças terão que lidar com as adversidades em se adequar às regras sociais de pequenos grupos. O que

também é umas das grandes dificuldades para muitos autistas: a interação social.

A integração do estudante com TEA na escola tornou-se um direito que virou lei no ano de 2012, por meio da Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Relembramos que é proibido recusar a matrícula a estudantes com qualquer tipo de deficiência.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao nosso ambiente. Este comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E, por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo com comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (Santos, 2008, p. 9).

Não é uma atribuição fácil ingressar, eficientemente, na escola crianças com TEA. Isso devido às especificidades individuais que apresentam estas crianças: dificuldades na comunicação, na interação social e problemas no desenvolvimento, de forma geral e em diferentes graus. Há uma especificidade de problemas ligados a cada criança com TEA e cada criança com TEA deve ser tratada de acordo com um plano pedagógico individual.

No entanto, a maior parte das escolas ainda não se encontra capacitada para enfrentar o desafio de ter uma criança com TEA em sala de aula, pois falta profissionais especializados e materiais de ensino específicos, salas de aula adaptadas, entre outros problemas. Isso dificulta o processo do desenvolvimento e socialização da criança com autismo.

Porém, sem esquecer-se de considerar o limite de cada um dentro de suas necessidades especiais, Brande e Zanflice declaram (2012) que as escolas estão encarando grandes desafios em receber todos os dias crianças com transtornos do desenvolvimento, pois é preciso adequar o ambiente escolar e utilizar-se de várias metodologias para se trabalhar com os mais diversos tipos de deficiências.

No caso dos estudantes com TEA, as instituições escolares podem ser de grande relevância em suas vidas, pois, como nos diz o professor Schwartzman (2018, p. 56):

O nível de funcionalidade das pessoas com TEA depende do grau de comprometimento que cada um apresenta e, portanto, de aspectos pessoais, de suas condições de realização de atividades e participação, e das oportunidades oferecidas pelo ambiente familiar, escolar e social. É nesse conjunto de aspectos que a educação desses jovens se deve pautar, ou seja, **reconhecer e identificar suas capacidades e habilidades, bem como reconhecer e identificar os fatores ambientais que podem se constituir em barreiras ou em facilitadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem desse grupo** (grifo nosso).

Assim, em relação à escolarização das pessoas com TEA, Schwartzman (2018, p. 99) nos diz que “A escola mais adequada [a uma criança ou jovem com TEA] é aquela que efetivamente atende às necessidades educacionais de seus alunos.”

A escola, deve, portanto, ser, antes de tudo, uma instituição promotora de transformações sociais, de socialização e de convívio acolhedor, não reproduzindo as diversas formas de exclusão existentes na sociedade, mas sim criando espaços de subjetivação e de interação social, assumindo uma perspectiva crítica que busque formas de se adequar as mais diversas e variadas formas de vida (Rogalski, 2010).

Baptista (2002, p. 132) afirma que ainda é coletivo a grande dificuldade sentida pelo docente em aproximar-se do aluno com autismo, visto que estes não aprendem por meios de comunicação usuais. O autor recomenda algumas estratégias para dar apoio a alunos com diagnóstico de autismo catalogada a seguir: Que tenha no máximo, dois alunos com necessidades especiais; Que o planejamento do professor seja desenvolvido de forma que incentive a cooperação entre os alunos, para que os estudantes sejam responsáveis pela construção do conhecimento e se sintam parte do grupo; Há a necessidade de assistente de professor, para que este profissional possa dar apoio e suporte a todos os envolvidos (professor e alunos); Restrição de 20 alunos por classe e que esta tenha inserida somente um aluno autista; Método de aprendizagem em grupos menores, separados e com atividades coletivas; Zelo especial aos

métodos de avaliação têm que ser cabíveis com o planejamento: avaliação contínua e individualizada; A participação prevista entre equipe multidisciplinar de serviços sócios sanitários e a escola (Baptista, 2002, p. 131-132).

Segundo Silva (2012), para inserir os estudantes com diagnóstico de autismo na rede comum de Ensino Fundamental é preciso utilizar-se de algumas metodologias específicas para este objetivo. A autora recomenda alguns apoios importante no desenvolvimento do aprendizado da criança, seguem algumas etapas: Apoio físico: profissional realizará tarefa junto com a criança; Apoio leve: orientar para o que deve ser feito; Apoio verbal: Sempre ser claro o que e para fazer, porque as ordens devem ser claras e objetivas; Apoio gestual: o profissional indica, mostrando o que deve ser feito (cf. SILVA, 2012 p. 217-218). Essas etapas devem ser incentivadas na escola e têm como objetivo visar a autonomia dos estudantes. Este método é chamado de Análise Aplicada do Comportamento (ABA, do inglês Applied Behavior Analysis).

Apesar do ABA ser baseado em aspectos behavioristas, de reforço de comportamentos e atitudes bem-executadas, ele funciona bem para determinados grupos de crianças com Transtorno do Espectro Autista, mas isso não quer dizer que funcione para todas as crianças com TEA. Há outros métodos, como o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), que deseja apoiar as crianças com TEA a chegarem à idade adulta com o máximo de autonomia possível, trabalhando de forma muito psicopedagógica.

Esses métodos terapêuticos, como o ABA e o TEACCH, são utilizados por vários profissionais, como psiquiatras, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, neurologistas, entre muitos outros, para auxiliarem as crianças com TEA a desenvolverem ao máximo suas habilidades e capacidades.

Voltando à escola, vemos que esta precisa compreender as suas reais possibilidades de trabalho com o público especial, pois trabalhar com aluno autista é um processo árduo, constante e exige do docente empatia, desenvolvimento pedagógico e práticas específicas para cada aluno. No caso dos estudantes autistas não é diferente, pois a escola tem que dar todo suporte necessário para um bom desenvolvimento deste aluno com TEA. Neste sentido:

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber ignorância (Bosa, 2002, p. 13).

Lembramos que a escola, deve, portanto, ser, antes de tudo, uma instituição promotora de transformações sociais, de socialização e de convívio acolhedor, não reproduzindo as diversas formas de exclusão existentes na sociedade, mas sim criando espaços de subjetivação e de interação social, assumindo uma perspectiva crítica que busque formas de se adequar as mais diversas e variadas formas de vida (Rogalski, 2010).

Por fim, lembramos que a simples inclusão em escolas comuns pode não produzir a transformação esperada e almejada pelas pessoas com deficiência, pois eles podem, em diversos momentos, passar pelas escolas sem conseguir adquirir os resultados esperados deste que deve sempre ser um rico ambiente de saberes e viveres. Vemos, ainda, que é impossível culpar os professores por um processo escolar ineficiente para os estudantes especiais, pois é necessário, antes disso, pensar num modelo de escola que fuja dos padrões contemporâneos baseados somente na produção capitalista de sujeitos aptos para o mercado de trabalho (Noronha; Pinto, 2011).

Considerações finais

Este texto buscou refletir um pouco sobre os marcos legais e normativos sobre inclusão escolar dos estudantes “atípicos” (ou especiais), principalmente voltando-se para os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental, fase essencial para os estudantes, pois é nesta fase em que se firmam as habilidades e competências de leitura e escrita.

Vimos que muitas são as adversidades que a escola tem em relação à lida com os estudantes especiais e suas famílias. O docente é, nesta relação da

escola com o estudante com TEA, um importante elemento de inclusão, de afetividade, de compreensão, de empatia e de ensinamentos. Ele/a deve sempre ter formação continuada para trabalhar com este grupo de alunos, tendo acesso a saberes e fazeres, e os melhores mecanismos para o desenvolvimento destes seus alunos especiais.

Ainda, vemos que apesar da instituição de algumas leis que visem amparar e proporcionar direitos às crianças diagnosticadas com TEA, a efetiva inserção destes sujeitos nas escolas de Ensino Fundamental ainda tem sido realizada de forma precária.

Por fim, compreendemos, também, que o tratamento de uma criança diagnosticada com TEA requer não somente o acolhimento dos profissionais da escola, mas também de outros profissionais externos (exemplo: fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, entre outros) que viabilizem um caminho de aprendizagem mais acessível e personalizado para estes sujeitos. A escola não pode trabalhar sozinha para o desenvolvimento intelectual, sentimental, social etc. de seus estudantes com TEA e isso deve ficar claro para todos os envolvidos.

Referências

ALVES, D. E. **O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina.** Curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade na Escola. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, SC, Brasil, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.** Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BAPTISTA, C. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: Baptista, Claudio Roberto e Bosa, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R. & BOSA, c. (Org.) **Autismo e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Ver. Educ. Espec.**, Santa Maria, 25(42), 43-56, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=1%C2%BA%20%C3%89%20institui%C3%ADa%20a%20Lei,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania.>: Acesso em 20 Mai. 2021.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca, Espanha.

DECRETO 5.884 de 21 de abril de 1933. **Revista de Educação**, v. 2, 1933.

KASSAR, M. de C. M.. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**. Curitiba, n. 41, p. 61-79, Sept. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Mai. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.

CAVADO, Nora. **Minha Criança é Diferente?** Diagnóstico prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

NORONHA, E. G.; PINTO, Cibele Lemes. Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências. IN: **Educação Especial e Educação Inclusiva**. Pág. 1-9, 2011. Disponível em: <<https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>> Acesso em: 04 Fev. 2021.

NUNES, F.C.F. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro**: perspectivas para o campo da saúde. 147 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, B. D. C. de; FELDMAN, C.; COUTO, M. C. V.; LIMA, R. C.. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação1. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 707-726, jul. 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/s0103-73312017000300017>>. Acesso em 09 Mar. 2021.

ROCHA, M. L. da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, Set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 Mai 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000300008>.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n.º 12, jul-dez 2010.

SANTOS, A. M. T. **Autismo**: Um desafio na alfabetização e no convívio escola. São Paulo. CRDA, 2008.

SCHMIDT, C; NUNES, D.R.P. de; PEREIRA, D.M.; OLIVEIRA, V.F.; NUERNBERG, A.H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 2016, p. 222-235.

SCHWARTZMAN, J. S. **Cem dúvidas sobre o autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Ana Beatriz Barbosa Silva, Mayara Bonifácio Gaiato, Leandro Thadeu Reveles. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, São Paulo, PUC/SP, v. 20, p. 121-135, 2011.