



## A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Paulo Roberto Miranda Veras<sup>1</sup> - UEG  
Raimundo Márcio Mota de Castro<sup>2</sup> - UEG

### GT 6 – DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPACIAL

#### RESUMO

O autismo tornou-se foco de pesquisas mais atuais, por ser um distúrbio do desenvolvimento que acompanha o indivíduo durante toda a vida. Seus sintomas estão associados à comunicação, comportamento e interação social e podem ser observados no início da infância. Dessa forma percebe-se as dificuldades da família, da escola e das demais pessoas que interagem com uma criança autista, sendo necessário que se tenha uma abordagem adequada e eficiente, para que a criança consiga se desenvolver durante sua vida escolar e social. No contexto educacional a inclusão de pessoas com deficiências passou por controvérsias e amplas discussões, levando a reflexão sobre novas possibilidades dentro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o tema da educação inclusiva de alunos autistas passou a despertar questionamentos principalmente pela transformação de todo o sistema educacional excludente que prevaleceu por muitas décadas, para um sistema inclusivo. O objetivo é analisar o contexto em que a educação inclusiva dos alunos com autismo se encontra e compreender suas características e a importância do olhar especializado aos portadores dessa necessidade especial dentro do processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica com base nos seguintes autores: Gadia et al. (2004), Mello (2004), Klin (2006), Ortega (2008), Marinho e Merkle (2009) e Galvão Filho (2012). Os avanços nas pesquisas sobre a educação especial inclusiva, são importantes para desenvolver nas crianças especiais uma aprendizagem que ainda não foi alcançada. Nesse sentido a inclusão do aluno no contexto escolar é importante para promover a interação com os colegas e desenvolver suas habilidades, transformando suas necessidades em igualdade.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Educação inclusiva. Pessoas com deficiência.

---

<sup>1</sup> **Paulo Veras**, Aluno regular do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Estado de Goiás. pauloveras@outlook.com

<sup>2</sup> **Raimundo Castro** Doutor em Educação (PUCGoiás). Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião (PUCPR). Professor no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). prof.marcas.posgrad@gmail.com



## INTRODUÇÃO

A proposta de educação inclusiva surgiu no cenário mundial a partir dos anos de 1990 e foi se constituindo também dentro de uma área de interesse de estudos por parte da educação, diante dos desafios enfrentados por todos os profissionais que passaram a atuar dentro desta nova proposta. Assim, o tema da educação inclusiva passou a despertar questionamentos principalmente pela transformação de todo o sistema educacional excludente que prevaleceu por muitas décadas, para um sistema inclusivo (Galvão Filho, 2012).

O autismo tornou-se foco de pesquisas mais atuais, por ser um distúrbio do desenvolvimento que acompanha o indivíduo durante toda a vida. Seus sintomas estão associados à comunicação, comportamento e interação social e podem ser observados no início da infância. Dessa forma percebe-se as dificuldades da família, da escola e das demais pessoas que interagem com uma criança autista, sendo necessário que se tenha uma abordagem adequada e eficiente, para que a criança consiga se desenvolver durante sua vida escolar e social (Marinho e Merkle, 2009).

Dentro desse contexto, a escolha desse tema se deu pela necessidade de reunir dados que possibilitem refinar os conhecimentos sobre a educação especial inclusiva voltada principalmente para o autismo. Assim, esse trabalho tem como objetivo compreender como se deu o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência e de como isso vem ocorrendo com os alunos que apresentam o autismo. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica com base nos seguintes autores: Gadia et al. (2004), Klin (2006), Mello (2004), Klin (2006), Marinho e Merkle (2009), Stelzer (2010) e Galvão Filho (2012).

### 1. A INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

No contexto educacional a inclusão de pessoas com deficiências (PCD) passou por controvérsias e amplas discussões, levando a reflexão sobre novas possibilidades dentro do processo de ensino e aprendizagem. A nova proposta de educação inclusiva surgiu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 e que tinha



como objetivo principal garantir a democratização da educação, independente das particularidades dos alunos (Osório, 1999). Assim, as ações pedagógicas passaram a ser fundamentadas na superação da diversidade, buscando a democratização da educação.

Já em 1994 foi assinada a Declaração de Salamanca, um marco na reafirmação do movimento pedagógico e fortalecimento da inclusão dos alunos com deficiência. Tal documento enfatizava que além das características democráticas, a inclusão deveria ser pluralista, garantindo a permanência do aluno e respeitando sua identidade social, promovendo as adaptações necessárias que atendam às necessidades de aprendizagem de cada indivíduo (Declaração de Salamanca, 1994).

A educação inclusiva envolve não somente conscientização das escolas, mas também uma reestruturação social, onde a sociedade como um todo deixe de enxergar as pessoas com deficiência – PCD, como incapacitadas ou limitadas, buscando olhar as possibilidades e competências de cada indivíduo, encontrando alternativas viáveis que os ajudem a desempenhar seu papel social. Frequentemente a falta de conhecimento por parte dos professores em sala de aula, atribuída a uma falta de treinamento, é uma das principais barreiras à inclusão.

A intervenção pedagógica adequada é um dos passos que podem ser tomados para a educação inclusiva. Um suporte adequado aos pais e profissionais da área, com estratégias educacionais que fomentem o aprendizado, adequando o ensino à real necessidade do aluno também é uma forma eficiente de promover a educação inclusiva. A abordagem de ensino real adotada pelo professor é geralmente determinada por crenças do professor sobre como as pessoas aprendem. Algumas escolas particulares criam uma abordagem para o ensino em torno de uma filosofia particular da educação, mas geralmente os professores são atraídos para trabalhar nestes tipos de escolas, porque eles concordam com a filosofia que sustenta a abordagem educativa (Ortega, 2008).

A educação pensada para PCD's foi organizada em torno de tipos de deficiência, abordagens de ensino e formas de disposição. Convencionalmente os professores que trabalham com PCD's utilizam métodos e procedimentos de ensino específicos que normalmente não são utilizados em outros lugares, ou seja, não é apenas o método de ensino ou os procedimentos que são diferentes, mas sim o contexto em que eles são aplicados.



Embora existam muitas outras discussões importantes a serem feitas, isso levanta uma série de perguntas sobre as relações entre formas de ensino e as teorias de abordagens de ensino e aprendizagem (Ortega, 2008).

Independente da época, a terminologia utilizada para descrever as PCD's sempre esteve atrelada ao conceito social do indivíduo. Somente no terceiro milênio verificou-se a necessidade de adequar a educação de forma a diferenciar as crianças com necessidades educativas especiais, tratando-as com dignidade, respeito e uma convivência harmoniosa. Um desafio central para os professores que desejam desenvolver uma prática inclusiva é considerar a maneira como eles pensam sobre o problema da inclusão. O desafio não é para defender a necessidade de ajustar as diferenças dos alunos- como tem sido o caso até agora-, mas para desafiar nossa complacência coletiva sobre qual seria a outra forma possível de educá-los.

Enquanto que, para muitos estudiosos, o conceito de educação inclusiva envolve uma rejeição da educação especial, a escola é organizada em torno da ideia de que alguns alunos vão precisar de uma atenção a mais que aqueles outros alunos de idade semelhante. Esta capacidade adicional está dentro do domínio profissional dos professores. Os educadores têm muitas escolhas a fazer sobre como agir para ajudar os alunos em dificuldades. Essas escolhas são influenciadas e limitadas por diversos fatores, como o papel da formação profissional que receberam, e como ele se preparou para assumir os desafios do ensino de diversos grupos de estudantes que variam em muitas dimensões, e para trabalhar com e através de outros adultos (Ortega, 2008).

A forma de avaliar como a inclusão acontece, começa com um entendimento de que a prática inclusiva é mais do que a diferenciação. Trata-se de uma compreensão dos fatores socioculturais que interagem para produzir diferenças individuais (biologia, cultura, família, escola), ao invés de explicações que enfatizam uma única causa. A prática inclusiva envolve a compreensão de como resolver a contribuição relativa de cada um desses fatores na determinação de respostas apropriadas quando as crianças experimentam dificuldades. Além disso, envolve a compreensão de que nem todas as crianças experimentam as mesmas dificuldades, apesar de serem afetada por fatores socioculturais (Ortega, 2008). Os professores podem fazer a diferença. Estes são os fundamentos da prática baseada em



evidências, e é a base do conhecimento - sabendo quando, porque e como responder às dúvidas não é uma simples questão de “se essa ou aquela prática funcionam”.

Uma das consequências da adoção da educação inclusiva tem sido um foco diminuindo pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO sobre a educação das crianças com deficiência. A deficiência dispõe de muito menos agora que a educação inclusiva foi promovida nas escolas, que quando UNESCO era focada em Educação Especial. Dado a influência que a UNESCO tem sobre a agenda da educação global, talvez esta tenha contribuído para a atual situação em que os órgãos governamentais não dão mais a devida atenção ao movimento de educação inclusiva.

A educação inclusiva não dispõe de muita literatura recente, apesar de ter sido incluída nas escolas há mais de 20 anos. Isto sugere que tem o modus operandi das abordagens educacionais para crianças com deficiência, mas deve-se manter em mente que grande parte desta análise incidiu sobre os problemas associados com a sua aplicação. A educação inclusiva, atualmente, está acontecendo em grande parte não declarada, embora seja possível ver uma ligação direta entre o estado de provisionamento educação especial e o apoio disponível para integração. É necessária uma investigação mais profunda sobre o papel da educação especial e a forma que o Governo tem de apoiar a integração de crianças com deficiência, especialmente aqueles com moderada ou deficiências graves (Stelzer, 2010).

No geral, é claro que há uma desconexão entre a política e a prática quando se trata de educação inclusiva e pouco na maneira de medir sua eficácia. No entanto, isso não impediu que a educação inclusiva fosse promovida como a abordagem primária à educação das crianças com deficiência em países periféricos. Um debate precisa acontecer em torno da educação inclusiva e como sua forma é prática, viável e benéfica para as crianças com deficiência e uma maior disponibilidade para explorar a possibilidade de que uma gama de opções pode ser criada para que as crianças com deficiência sejam genuinamente incluídas na Educação.

## 2. A INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS – O AUTISTA

Estigmatizadas como crianças que vivem isoladas, balançam seus corpos incansavelmente e olham seus dedinhos se mexendo, as crianças com autismo ganharam esse



estereótipo por serem peculiares e estarem envoltas em preconceito da sociedade (Silva, Gaiato, Reveles, 2012). Os desvios qualitativos na comunicação, interação social e imaginação, são as principais características dos autistas. Por outro lado, podem apresentar habilidades extraordinárias de memória, motoras e musicais, que podem não condizer com sua idade cronológica (Mello, 2004), além de certos rituais, mesmice e interesses circunscritos.

Antes de ser abordado por Kanner em 1943, o autismo era tratado como “esquizofrenia infantil”. Após alguns anos de estudos, os pesquisadores chegaram à conclusão que o autismo é um tipo de “transtorno invasivo do desenvolvimento”, termo este que vem sendo adotado desde a década de 1980 (Bosa, 2000). Apesar das tentativas de descobrir sua origem, as causas do autismo são desconhecidas. Mesmo assim, foi possível dividir o autismo em dois segmentos: psicogenética e biológica. Marinho e Merkle (2009) defendem que além de ser hereditário, o autismo também é oriundo de fatores ambientais. Eles concordam, todavia, que não tem como separar o desenvolvimento afetivo, do cognitivo e da essência biológica de cada indivíduo. A forma de abordagem educativa deve considerar esses três grupos, a fim de verificar qual a melhor forma de abordagem e método de aprendizagem.

Para Freire (1993), o processo de alfabetização está muito distante de simplesmente ensinar o indivíduo a reconhecer letras e símbolos. Está atrelado à capacidade de cada ser saber ler o ambiente a sua volta e de sua leitura do mundo. Poético, talvez, mas é justamente disso que trata o autismo. Se a forma de aprendizagem e interpretação do ambiente a sua volta depende de assimilar o conteúdo de forma singular, a forma como o trabalho pedagógico é aplicado está diretamente ligado às respostas que ele recebe.

As perguntas sobre as intervenções educativas mais adequadas para perturbações do espectro autista são diferentes das suposições sobre o que é possível e o que é importante para dar aos alunos com estas enfermidades através da educação. As metas apropriadas para o aprendizado educacional para crianças com perturbações do espectro autista são os mesmos que os de outras crianças: independência pessoal e responsabilidade social. Estes objetivos implicam progressos nas capacidades sociais e cognitivas, habilidades de comunicação verbal e não verbal e habilidades adaptativas; redução das dificuldades comportamentais; e generalização de habilidades em vários ambientes (Galvão Filho, 2012).



As limitações atribuídas a uma criança autista, no entanto, não são empecilhos para que sejam alfabetizados. Esse processo é possível desde que o professor esteja inteirado dos métodos e técnicas mais adequados para que esse aprendizado ocorra. Existem extensas literaturas de pesquisa sobre intervenção precoce para crianças com autismo e sobre educação inclusiva e até mesmo sobreposição de ambas. Ainda assim, o corpo de conhecimento sobre como incluir crianças com autismo nos primeiros anos é pequeno (Klin,2006).

Como reconhece Baptista (2011), embora em muitos países a educação inclusiva continue a ser pensada como uma forma de servir as crianças com deficiência dentro de contextos de educação geral, a inclusão é mais amplamente reconhecida como sendo mais do que uma questão de localização, eliminando a exclusão social e facilitando o envolvimento e a participação ativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a educação foi pensada para atender a diferentes tipos de alunos e suas necessidades de aprendizagem. O conceito de educação inclusiva passou a significar muitas coisas: desde o específico - por exemplo, a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares - para uma ampla noção de inclusão social como o usado por governos e da comunidade internacional como forma de respondendo a diversidade entre alunos. Sem surpresa, há uma confusão na literatura sobre os sentidos da educação inclusiva e muitos destes significados são contestados.

O desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas para mudar rapidamente o sistema de ensino é um assunto complexo. Este artigo é, portanto, uma tentativa de contribuir para uma melhor compreensão de como ocorreu a inclusão e quais pontos podem ser melhorados. Como tal, este trabalho pretende que as ideias discutidas aqui estimulem o pensamento e o debate de forma que permita que novos progressos sejam feitos para que a inclusão avance.

Nesse sentido, as escolas devem procurar criar ambientes que ajudem nas ações, a fim de que sejam moldadas no modelo pedagógico de cada instituição de ensino, respeitando a hegemonia de cada aluno e mostrando que todos são capazes de aprender, com estratégias



que possam ser agregadas às práticas escolares e se reconsidera que caso diminua as atividades e interação dos alunos, pode ocorrer o insucesso do projeto.

Por causa da natureza do autismo, as crianças com este transtorno precisam de um ambiente consistente e de apoio para fazer o progresso educacional ideal. Por exemplo, crianças com perturbações do espectro autista muitas vezes têm problemas para transferir uma habilidade aprendida em um cenário para outro lugar ou tempo. As escolas devem promover relações de debate, eliminando estereótipos, rótulos e etiquetas que classificam comportamentos. Assim, poderão trabalhar as necessidades dos pais e alunos e realizar debates entre pais e educadores, a fim de alinhar o processo de aprendizagem com atividades desafiadoras, que estabeleçam conflitos interiores a fim de fomentar a aprendizagem e promover a inclusão social como deve ser.

O diagnóstico de transtorno autista requer três domínios centrais da disfunção grave com início antes da idade de três anos: déficits de linguagem e comunicação, déficits na interação social, e a presença de comportamentos e interesses (repetitivos ou restritivos). Os critérios de diagnósticos atuais refletem um foco nos componentes comportamentais e cognitivos do autismo.

Muitas barreiras foram derrubadas desde que a educação inclusiva virou lei. A falta de atendimento especializado nas escolas passou a ter uma nova consolidação, alterando a proposta de Educação Especial enquanto subsistema, a fim de chegar à proposta de Educação Inclusiva. Contudo, muitas barreiras ainda serão enfrentadas, pois a descriminalização, segregação e a marginalização ainda permanecem como reflexo da cultura nacional.

Independentemente das estruturas escolares e suas posições dentro deles, os professores são livres para pensar de forma diferente sobre a natureza do problema das "dificuldades de aprendizagem" e o que eles podem fazer quando os alunos encontram barreiras para a aprendizagem. Tendências, assim, desenvolvidas em investigação sobre a inclusão deve ser focada na prática: formas de trabalho que ajudam os professores a fazer parte das estruturas que diferenciam os alunos com base em características como a "capacidade", e apoio no desenvolvimento da confiança de saber o que fazer quando os seus alunos têm dificuldades na aprendizagem.



Este artigo centrou-se na questão da prática e sugere que os professores podem ser melhor preparados para responder a diferença de formas que vão além dos métodos que estão disponíveis atualmente. Sugere-se que um ponto de partida é que os professores podem fazer na prática dar sentido ao conceito de inclusão, independentemente de, ou talvez apesar, as estruturas muitas vezes restritivas de escolaridade e da natureza restritiva das abordagens para resultados educacionais.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** Rev. Bras. Educ. Espec. vol.17. Marília: May/Aug. 2011.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens.** Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso:23 de maio. 2018.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo. Cortez, 2003.

GADIA, C.A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento.** Jornal da Pediatria, 0021-7557/04/80-02-Supl/S83; 2004.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos.**In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012, p. 65-92.

KIUPPIS, F. **Why (not) associate the principle of inclusion with disability?** Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process': International Journal of Inclusive Education, v. 18, p. 746-761. 2014,

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** Rev. Bras. Psiquiatr. vol.28 suppl.1 São Paulo May 2006

MARINHO, Eliane A. R. MERKLE, Vânia Lucia B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** EDUCERE, 2009.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: Guia Prático.** 4 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2004.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade.** Instituto de Medicina



Social, UERJ. 2008.

OSÓRIO. Antônio Carlos do Nascimento. **Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. Integração. Diversidade na Educação.** Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Especial. N. 21. p.11-18. 1º semestre de 1999.

SILVA, A.B.B.; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. **Mundo singular: entenda o autismo.** São Paulo: Fontanar, 2012.

STELZER, Fernando Gustavo. **Uma pequena história do Autismo.** Pandora, Rio Grande do Sul, 2010.