

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ANGRA DOS REIS

Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)
Prefeitura Municipal de Angra dos Reis – Rio de Janeiro –RJ)
Palavras-chave: Autismo – Inclusão – Formação de Professores

Eixo temático: Serviços de apoio à escolarização inclusiva

Apesar do recente incremento nas matrículas de alunos com autismo no ensino comum, sua aprendizagem e mesmo participação nas atividades escolares ainda constituem-se um desafio para os educadores. Considerando as características dos alunos que apresentam o quadro diagnóstico de autismo, após compreender as implicações de ter um aluno com esta condição em sua classe, a principal demanda dos professores, é saber *como* desenvolver práticas de ensino que favoreçam o seu processo de inclusão e aprendizagem.

Este texto tem como objetivo apresentar as ações realizadas na esfera do município de Angra dos Reis a fim de promover a inclusão escolar de alunos com autismo nas escolas comuns. No entanto, antes de prosseguirmos, faz-se pertinente pontuar, que não compreendemos que todos os alunos devem – pelo menos de imediato – frequentar os espaços dessas escolas. Para tal, uma análise criteriosa do contexto deve ser realizada, o que inclui, dentre outros fatores, seu estado geral de saúde, as manifestações comportamentais de agressividade contra si mesmo ou contra terceiros e a atenção e parceria entre escola comum, escola especializada e a família.¹

A intenção aqui não é por em dúvida a garantia do direito à educação dos alunos com autismo, mas refletir sobre quais as condições e vantagens que a inclusão pode trazer para os sujeitos envolvidos. Trata-se de um direito assegurado e recentemente acrescido ao já vasto aparato legal voltado para alunos com necessidades especiais pela Lei 12.764 de

¹ Atualmente, no primeiro semestre de 2013, dos 47 alunos com autismo matriculados na escola especializada para esse público (a UTD), 35 estão incluídos em escolas comuns, frequentando o atendimento educacional especializado em turno contrário. Os demais frequentam somente o espaço da escola especializada.

27 de dezembro de 2012 – Lei Berenice Piana. A lei que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* (BRASIL, 2012) e a reconhece como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, sobrepondo documentos anteriores, como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), em que alunos com TGD não são considerados pessoa com deficiência².

Entretanto observa-se uma contraditória relação entre dispositivos legais e sua efetiva repercussão na prática pedagógica docente. Em ambos os documentos citados encontram-se apontamentos referentes à formação profissional, sem, contudo, haver menção a qualquer tipo de ação voltada para efetivação do proposto.

Embora concordando que a possibilidade da presença da criança com autismo na escola comum já ser um grande avanço, sabemos que esta ação, por si só, não é garantia de aprendizagem, ainda que o aluno tenha a seu “dispor” um profissional “especializado”. Todo trabalho pedagógico que se pretenda exitoso, requer profissionais, em especial professores com formação adequada, o que inclui competência técnica e acesso a estratégias pedagógicas assertivas.

Embora haja consenso sobre a necessidade de melhor capacitar os professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência, a discussão se estende sobre a definição de qual, ou quais, modelos de formação continuada, são mais eficazes para desenvolver as competências desejadas nos docentes (GLAT & NOGUEIRA, 2003; MENDES, FERREIRA & NUNES, 2003; BEYER, 2005; JESUS, 2006; MARTINS, 2006; FONTES, 2009; MENDES, 2010; VITALINO, 2010; GLAT & PLETSCH, 2011; MENEZES, 2012).

No contexto dessa temática, é preciso diferenciar dois grupos de docentes: aqueles que atuam no ensino comum, em classes regulares e os que trabalham, em escolas ou instituições especializadas, ou na escola comum no contexto de classes especiais, salas de recursos ou demais modalidades de atendimento especializado³. Defendemos a

² De acordo com a referida Política, que ainda serve de referencial para os serviços e sistemas escolares, o público alvo da Educação Especial compõe-se de alunos: a) com deficiências; b) com transtornos globais do desenvolvimento; c) altas habilidades/superdotação.

³ Bueno (1999), em um texto clássico, denomina esses professores, respectivamente de *generalistas e especialistas*.

aproximação entre esses dois grupos, pois como lembram Glat, Fontes e Pletsch (2006), a Educação Especial se constitui como:

Um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos, para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos. A experiência tanto brasileira, quanto internacional, vem mostrando que, sem tal suporte, dificilmente a proposta de educação Inclusiva pode ser implementada com sucesso (p.6).

Considerando o debate acumulado na literatura especializada, e tomando como base uma pesquisa⁴ que analisou o “Projeto de Acompanhamento à Inclusão ao Aluno com Autismo”, realizado no Município de Angra dos Reis – RJ”, apontaremos algumas diretrizes que consideramos importantes para a formação continuada de professores envolvidos com a escolarização deste alunado. Esclarecemos que esta experiência pode ser realizada em outros espaços, respeitando as especificidades e formas de organização de cada realidade.

Visando a coerência do trabalho, consideramos como premissa essencial *definir o público alvo* envolvido diretamente com a proposta de formação continuada. Neste caso, professores atuantes com alunos com autismo na escola comum e os profissionais específicos, os monitores de educação especial,⁵ destinados ao acompanhamento individual no processo de inclusão escolar. A partir daí o diálogo e a definição de práticas devem ser coletivamente pensados para um aluno real e não para um aluno fictício.

Além dos professores e monitores, a presença de algum membro da equipe gestora, como o diretor, pedagogo ou coordenador, também é de grande valia, principalmente pelo fato de que a inclusão precisa acontecer no espaço da escola como um todo e não somente na sala de aula. E para tanto, medidas de caráter pedagógico e administrativo que envolvam o coletivo da escola precisam, às vezes ser tomadas.

Cumpramos destacar que a participação efetiva dos professores é fundamental para que uma proposta de formação continuada contribua no aprimoramento de suas intervenções profissionais. Entretanto, muitas vezes, programas de formação vem carregados de

⁴ Trata-se da dissertação de mestrado de MENEZES, 2012.

⁵ Em outros sistemas estes profissionais, recebem também o nome de mediadores ou outras denominações tais como , facilitadores ou professor de apoio (GLAT & PLETSCHE, 2011)

objetivos e exigências externas desprovidas de significado para os docentes, o que acarreta em desinteresse e absentéismo, ou então, um sentimento de futilidade.

Uma vez definido o público alvo, o passo seguinte é *estruturar a forma de acompanhamento do processo*, a periodicidade de encontros entre os profissionais e a duração de cada encontro. Levando em conta a complexa dinamicidade do cotidiano escolar, consideramos viável um encontro presencial mensal entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, com duração de, no mínimo quatro horas cada, com calendário previamente definido a fim de permitir ajustes na escola, nos momentos em que a professora da turma estiver ausente da sala de aula participando da formação.

Também é essencial *determinar os objetivos* a serem atingidos em cada encontro, os conteúdos a serem trabalhados, bem como as estratégias para tornar os encontros dinâmicos, dialógicos e, ao mesmo tempo, fazerem uma interlocução entre teoria e prática. Nesse momento é preciso conhecer as expectativas e anseios dos profissionais, e principalmente, conhecer suas idéias a respeito da inclusão do aluno com autismo. Só assim haverá um “ponto de partida” significativo que permitirá o trabalho fluir naturalmente.

Entendemos que a formação de professores deve ser pensada *com* o professor e não para ele. Trata-se portanto, de um movimento reflexivo e dialógico, mas que precisa ter como consenso a ideia de que a inclusão escolar pode trazer ganhos para o aluno. Para Perrenoud (1999, 2002) a prática reflexiva na formação continuada, decorrente de uma formação inicial – seja em nível médio ou superior – pode se beneficiar da cooperação entre pares docentes.

No caso em questão, foi estabelecido coletivamente como objetivos gerais do trabalho: *dialogar sobre os aspectos teóricos que envolvem o autismo, conhecer as diferentes formas de manifestação considerando a tríade de sintomas, identificar as características individuais dos alunos e definir estratégias de atuação pedagógica em sala de aula comum*. A partir de então, foi construída a seguinte estrutura para o trabalho de Formação Continuada do já citado Projeto de Acompanhamento à Inclusão ao Aluno com Autismo:

Encontro	Objetivos	Estratégias/Recursos
1	Levantar a concepção de inclusão com o grupo. Apresentar a proposta de acompanhamento. Discutir responsabilidades: escola especializada e escola comum. Apresentar e dialogar sobre proposta de adaptações curriculares. Divulgar sugestões de práticas pedagógicas para facilitar a inclusão.	Grupo de trabalho entre profissionais da escola comum e especial. Diálogo. Apresentação dos documentos citados nos objetivos.
2	Abordar e discutir sobre o processo de Inclusão do aluno com autismo. Socializar as características dos alunos.	Aula ⁶ expositiva sobre inclusão. Vídeos. Estudo.
3	Abordar e discutir questões relativas ao comportamento dos alunos.	Aula com conteúdo sobre comportamento. Psicodrama. Diálogo.
4	Abordar e discutir questões sobre comunicação e linguagem.	Aula expositiva sobre linguagem e comunicação. Vídeos. Sugestões para o trabalho com comunicação e linguagem.
5	Apresentar a prática pedagógica do AEE ⁷ (aspectos legais, a realidade de sala de aula) e as adaptações curriculares.	Grupos de Trabalho. Apresentação da prática do AEE. Vídeos. Manuseio de material didático e de registro.
6	Apresentar parecer da equipe sobre Adaptações Curriculares. Apresentar práticas pedagógicas do AEE. Abordar e discutir questões relativas à Comunicação Alternativa.	Vídeos. Aulas.
7	Abordar e discutir sobre o uso da CAA junto a alunos com autismo.	Aula sobre o uso da Comunicação Alternativa com alunos com autismo. Diálogo.
8	Dialogar sobre as experiências desenvolvidas nas escolas comuns. Avaliação geral do trabalho. Propostas para acompanhamento de inclusão no ano seguinte.	Aulas. Vídeos. Divulgação de material pedagógico. Avaliação Geral

Quadro 2 – Estrutura para o trabalho de Formação Continuada (MENEZES, 2012)

Entendermos não ser pertinente discutir o desdobramento detalhado de cada um dos encontros realizados. Focaremos, então, no que podemos considerar como itens essenciais a qualquer espaço/tempo que pretenda desenvolver uma formação continuada voltada para a inclusão escolar de alunos com autismo.

⁶ Ainda que o termo “aula” possa induzir o leitor a uma ideia contraditória à proposta até então apresentada, esclarecemos que alguns conteúdos específicos, principalmente da área da Psicologia, Fonoaudiologia ou mesmo estudos mais aprofundados sobre a inclusão requisitaram uma metodologia de trabalho mais expositiva, embora estivessem pautados no diálogo e debate entre os participantes.

⁷ AEE é a sigla para Atendimento Educacional Especializado.

O primeiro deles é que para promover a inclusão de alunos com autismo é necessário que haja projetos pedagógicos definidos e estruturados. Isto envolve tanto a Educação Especial como suporte à inclusão, quanto o ensino comum por intermédio dos projetos políticos pedagógicos das unidades de ensino. E mais especificamente, abrange também a *organização de adaptações curriculares ou planos de ensino individualizados*, como sugere o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011).

Entendemos que, assim como qualquer outra ação educacional, a inclusão requer planejamento, com objetivos definidos e metas a serem alcançados em prazos determinados. E a formação continuada oferecida ao professor deve proporcionar a elaboração desse material, não como uma tarefa de exigência legal, mas como um balizador de sua prática.

Um outro ponto que merece ser destacado é que *conhecer e estudar as características comuns aos alunos com autismo*, e sobretudo as particularidades do aluno com autismo atendido pelo professor em formação, é imprescindível para que o trabalho de inclusão seja delineado. O professor deve observar atentamente seu aluno, perceber seus interesses e que tipo de evento ou situação desencadeia comportamentos incompatíveis com o ambiente escolar. Ou seja, precisa conhecer seu aluno para melhor interagir e se comunicar com ele, atender às suas necessidades educacionais especiais e evoluírem, tanto o aluno quanto o professor, no processo ensino-aprendizagem. Cada aluno com autismo é um ser único, com características próprias e por isso responde às intervenções de forma diferente, particular e no seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor⁸.

Outro aspecto essencial ao processo de formação do professor é *desenvolver e avaliar estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula*, respondendo às necessidades educacionais especiais de seus alunos com autismo. Sem a intenção de apresentar uma “receita”, elencamos aqui sugestões práticas para o trabalho docente: a)

⁸ MENEZES (2012), apresenta como sugestão para balizar essa ação um documento, adaptado de FREIRE (2005). Trata-se da Ficha de Observação do Aluno com Autismo em Classe Comum. O material contribui para direcionar a observação do professor para a coleta de dados sobre a comunicação do aluno, seus comportamentos, interação, prazeres e desprazeres, permitindo conhecer melhor sua forma de estar no mundo para então poder refletir sobre as intervenções pertinentes.

estabelecer relação de confiança e canal comunicativo com o aluno desde o contato inicial; b) identificar a forma mais adequada de comunicação com o aluno; c) recontextualizar o espaço físico da sala de aula, preferencialmente em U⁹; d) organizar rotineiramente canções, brincadeiras e rodas de conversa, favorecendo o contato olho no olho; e) utilizar, de forma lúdica, fotos e desenhos de expressões faciais e corporais; f) começar com o mais simples, ou o que a criança já sabe fazer e ir gradativamente, por aproximações sucessivas, aumentando a dificuldade e as exigências da tarefa; g) utilizar comunicação alternativa quando tratar-se de um bloqueio comunicativo muito severo; h) prevenir comportamentos inadequados através da antecipação das atividades ou acontecimentos subsequentes, uma vez que a mudança causa desconforto à pessoa com autismo; i) planejar oportunidades de movimentação pela classe ou outros locais da escola para atendimento à área motora; j) recorrer a orientações visuais para ajudar na organização interna, uma vez que compreendem melhor as mensagens através de imagens que pelo canal auditivo; l) diminuir o apego exacerbado à rotina gradativamente; m) conhecer as preferências do aluno através da promoção de relações com o ambiente físico e social; n) concentrar a atuação nas habilidades do aluno e situar os comportamentos inapropriados em segundo plano; o) utilizar instruções e sinais claros e simples nas diferentes atividades; p) possibilitar a resolução de tarefas por etapas; q) oferecer tarefas adicionais para os alunos que trabalham mais rápido; r) oferecer modelos e exemplos para identificação das aprendizagens; s) utilizar folhas com maior espaçamento, letras maiores, letras mais grossas com contrastes mais precisos; t) evitar folhas xerografadas com muito texto ou caracteres pequenos; u) trabalhar conteúdos matemáticos a partir de comparação, seriação e categorização no espaço físico; v) persistir em diferentes momentos sem deixar de oferecer atividades da turma ou quando necessário oferecer atividades individualizadas, mesmo que nas primeiras tentativas o aluno tenha manifestado comportamento de rejeição como, por exemplo, jogar o material no chão.

À medida que os alunos com autismo incluídos em turmas comuns conseguem demonstrar progresso em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente

⁹ A disposição das carteiras nesse formato permite que os alunos estabeleçam contato visual uns com os outros, ampliando as possibilidades de interação do aluno com autismo.

nas áreas que compõem a tríade do transtorno, podemos dizer que as estratégias utilizadas estão adequadas às suas necessidades educacionais especiais. Para isso é preciso que os professores regentes, com o suporte da Educação Especial, conheçam formas diferentes de ensinar e avaliem sua pertinência. Assim, aos poucos, esses docentes passam a sentir-se mais seguros para modificar suas práticas.

Entendemos, também, que o acompanhamento constante e sistemático da prática pedagógica do professor regente pelo professor especialista, em caráter de colaboração, permite avaliar se a proposta de formação está atendendo aos objetivos programados. A reflexão sobre a mesma, assim como a orientação ao professor do ensino comum no espaço/tempo necessários para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, dará a este a segurança de assumir, cada vez mais a responsabilidade por seus alunos, pela sua aprendizagem e caminhar de forma mais independente diante de novas situações semelhantes que possam surgir no futuro.

Nesse sentido, mais uma ação que corrobora o sucesso da formação continuada no âmbito da educação inclusiva é *disponibilizar o trabalho colaborativo entre o ensino comum e o ensino especial*, garantindo que o professor responsável pela turma possa contar com o apoio de um professor com conhecimentos específicos na área de necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2010). É neste sentido que Angra dos Reis, vem ressignificando o papel da Educação Especial no que diz respeito ao trabalho com alunos com autismo. Assume a função de suporte ao ensino comum, formando, ao mesmo tempo que se forma, contribuindo, assim, com o aprimoramento da qualidade da educação, direito constitucional de todos, inclusive dos alunos com autismo.

Referências Bibliográficas:

- BEYER, H.O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- _____. DECRETO Nº 7611/2011. *Dispões sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências*. Brasília, 2011.

_____. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*; Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2012.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.3. n.5, p. 7-25, 1999.

FONTES, R. S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2009.

FREIRE, L. H. V. Formando Professores. In: CAMARGOS Jr., W. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, pp.138-142, 2005.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. *Revista Comunicações*. Piracicaba: UNIMEP, p. 134-141, 2003.

_____. & FONTES, R. de S. & PLETSCHE, 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. In: *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Editora Unigranrio, nº 6, Duque de Caxias, RJ, p. 13-33, novembro de 2006.

_____. & PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa ação-colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org) *Inclusão e escolarização, múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, p.95-106, 2006.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MAZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, pp 17-27, 2006.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____.; FERREIRA, J. R. & NUNES, L. R. P. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.) *Inclusão Educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, pp.98-149. 2003.

MENEZES, A. R. S. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. Dissertação de Mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.12, p.5-21, set./dez. 1999.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau Educ, 2010.

VITALINO, R. *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.