

INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SCHOOL INCLUSION AND AUTISM SPECTRUM DISORDER

GlauCIA Tomaz Marques Pereira ¹

Wanderley Azevedo de Brito ²

RESUMO

O presente artigo traz um recorte da revisão de literatura de uma pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. O estudo teórico parte da promulgação da Lei 12.764/12, Lei Berenice Piana, homologada em 27 de dezembro de 2012 e tem como objetivo fazer o estado da arte sobre o que tem sido investigado sobre autismo e educação nos últimos cinco anos de publicação científica. O levantamento dos dados foi realizado em três bases científicas: Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os descritores utilizados foram autismo e educação; autismo e ensino; autismo e inclusão; autismo e emancipação; autismo e omnilateralidade; autismo e educação integrada e autismo e ensino integrado. Das 150 publicações encontradas, 64 artigos, que se adequavam com os critérios de inclusão, foram selecionados. O estudo revela a necessidade de capacitação de professor/educadores para autistas e que a educação da pessoa com autismo se faz a partir de metodologias de ensino e pedagógicas que possibilitem contribuições de múltiplas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão Escolar. Educação Integral.

ABSTRACT

This article presents a review of the literature of a research developed at the Professional and Technological Education Master's Program - ProfEPT from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás. The theoretical study starts with the promulgation of Law 12,764/12, Berenice Piana Law, endorsed on December 27th, 2012 and it aims to produce the bibliographic research about what has been investigated about autism and education over the last five years of scientific publication. The data collection was carried out in three scientific bases: Virtual Health Library, Coordination of Improvement of Higher Education Personnel and National Association of Post-Graduation and Research in Education. The descriptors used were autism and education; autism and teaching; autism and inclusion; autism and emancipation; autism and omni laterality; autism and integrated education; and autism and integrated teaching. From the 150 publications found, there were 64 articles which met the inclusion criteria and were selected. The study reveals the need for the training of teachers and educators for teaching autistic children and that the person with autism education is based on teaching and

¹ Pós-graduada em Artes pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Bacharel em Musicoterapia pela Universidade Federal de Goiás.

² Doutor e Mestre em Educação, Especialista em Relações e Graduado em História, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Goiás.

pedagogical methodologies that enable contributions from multiple areas of knowledge.

Keywords: Autism. School inclusion. Integral Education.

INTRODUÇÃO

O autismo e a educação apresentam um cenário de grande discussão teórica e científica visto que, no Transtorno do Espectro Autista (TEA), os prejuízos comportamentais e comunicacionais podem ocasionar déficits nas aquisições acadêmicas. Portanto, é fundamental entender como a natureza e as características do transtorno podem influenciar todo o ambiente escolar, desde os espaços físicos até as pessoas que trabalham com a educação de autistas, uma vez que para a pessoa com necessidade específica, pensar sobre o currículo e as práticas pedagógicas são fundamentais para inclusão de fato.

Para abertura de um espaço de discussão, produção científica, reconhecimento, educação de qualidade e busca para o diagnóstico precoce, é muito importante que o TEA seja divulgado na sociedade. Isso se dá a partir do entendimento sobre a natureza, as características e particularidades do transtorno e como pode ser feita a inclusão de fato, que na atualidade tem sido realizada pela mobilização de pais e associações criadas em todo país para divulgar o autismo e lutar pelos direitos das pessoas nessa condição.

A referência de luta para alcançar inclusão e reconhecimento no âmbito nacional se deu a partir da mobilização de Berenice Piana, além de outros pais e amigos dos autistas que se uniram a ela em prol de fomentar a criação de uma lei que possibilitasse a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA. Dessa forma, em 27 de dezembro de 2012, a Lei 12.764 (BRASIL, 2012), Lei Berenice Piana, foi então sancionada, garantindo para os autistas direitos nas áreas de cidadania, educação e saúde.

É importante ressaltar que a luta por direitos e políticas públicas no Brasil, muitas vezes, é morosa e complexa e, em geral, acontece a partir de uma mobilização social, que parte tanto de propostas isoladas quanto de lutas de coletivos ou instituições sociais. Essa situação nos remete à reflexão sobre a escolarização de pessoas com deficiência, pois tanto os grupos rechaçados pelo sistema escolar dominado por determinados setores da sociedade, quanto as pessoas excluídas pela sua condição biopsicossocial, passam por inúmeros desafios, sendo as políticas públicas para a inclusão recentes e em constante processo de reestruturação. Adequar a escola para um ensino inclusivo é um desafio, pois há necessidade tanto de investimentos públicos quanto de capacitação profissional.

Todavia, a sociedade necessita conhecer e reconhecer o que é inclusão educacional: o conhecimento devido ao pouco acesso, pela informação necessária para a inclusão social e o reconhecimento compreendem redescoberta, modificação e transformação da realidade, pois à medida em que a ciência e a tecnologia se desenvolvem, os sistemas educativos necessitam reestruturar o ensino para que ele seja realmente inclusivo. Busca-se uma luta contra-hegemônica para uma educação de qualidade, isso é, uma educação como direito a todos (RAMOS, 2008).

Dessa forma, para além de lutas familiares ou organizações específicas, é preciso ampliar as discussões e a mobilização sobre a educação de autistas, sobretudo a partir do estímulo aos estudos em espaços acadêmicos-científicos.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A incidência de autismo tem crescido sobremaneira nos últimos anos. De acordo com

a rede *Autism and Developmental Disabilities Monitoring*³ (ADDM) do *Centers for Disease Control and Prevention*⁴ (CDC), em uma pesquisa realizada no período de 2000 a 2012, foram identificadas, inicialmente, a estimativa de 1 a cada 150 nascidos. Contudo, em 2012, a estimativa já era de 1 a cada 68 crianças com o TEA. Estudos realizados na Ásia, Europa e América do Norte identificaram uma prevalência média de 1% a 2% de autismo na população. 1 a cada 42 nascidos são meninos e 1 a cada 189 são meninas, sendo a média 4,5 meninos. (CHRISTENSEN *et al*, 2012).

Esses dados representam a necessidade urgente de discutir sobre o autismo em vários campos do conhecimento. O tratamento para o autista é multidisciplinar, ou seja, várias áreas de conhecimentos devem se unir para delinear uma terapêutica que irá perpassar os prejuízos específicos do transtorno. Portanto, é necessário que o cuidador, família, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico, musicoterapeuta, pedagogo, professor, psicólogo, psicopedagogo e terapeuta ocupacional estejam seguindo a mesma linha de intervenção e atenção à saúde do autista, para que os resultados possibilitem a independência, habilidades educativas e sociais, possibilitando que a pessoa com TEA possa galgar independência total.

O crescimento dos estudos sobre o TEA é recente e o diagnóstico precoce ainda é um desafio para os especialistas, havendo casos de autistas que não foram diagnosticados na infância, passando por dificuldades no âmbito social e educacional, sem ter sido nomeadas as suas dificuldades. Esse fator é importante, pois as informações sobre os níveis de autismo permitem a compreensão de que muitos autistas podem estar nas escolas ou instituições de ensino, sem estar, portanto, diagnosticado. O conhecimento sobre as características desse transtorno auxilia que o processo de inclusão seja realizado com maior propriedade, facilitando o atendimento pleno desse aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

Baptista e Bosa (2002) relatam sobre o desafio do diagnóstico, pois o novo aprendente será inserido em uma sala já constituída e o ensinante se angustia buscando ferramentas para a inclusão.

Sua *compreensão* da situação o faz exigir um conhecimento em saber sobre como lidar com esse desafio. Ou seja, na prática, receber esse novo aprendente, como integrá-lo à sala de aula, e sobretudo, como transmitir a ele – ou pelo menos tentar – o que se transmite com inúmeras dificuldades aos aprendentes antigos. Tal compreensão, atualizada pela busca de conhecimento e saber, ou pela espera deles, gera uma *articulação*, um *discurso* (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 74).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se refere a uma série de alterações no desenvolvimento, de causa multifatorial, sendo uma delas a incidência genética. As características principais da pessoa com TEA são o prejuízo na comunicação e o comportamento restrito e estereotipado. Esses prejuízos se apresentam de forma e grau diferentes e cada autista apresenta suas particularidades e avarias nas áreas motoras, acadêmicas, cognição⁵, senso-percepção. As alterações, conforme a *American Psychiatric Association*²³ - APA (2014), encontradas no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*²⁴ - DSM-5, são descritas em três níveis.

O nível 1 é o nível em que a pessoa com TEA necessita de apoio, pois possui prejuízos na comunicação, dificuldade para iniciar interação social, apresentando desinteresse social e prejuízos comunicacionais, devido à falha na linguagem receptiva e expressiva. Nesse nível, a pessoa também apresenta inflexibilidade comportamental, dificuldade na troca de atividades,

3 Monitoramento do desenvolvimento de deficiências e autismo (tradução da autora).

4 Centros de Controle e Prevenção de Doenças (tradução da autora).

5 A cognição compreende as áreas da percepção, atenção, associação, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.

rigidez e prejuízo na organização e planejamento, o que acarretará problema na independência.

No nível 2, a exigência de apoio é substancial. Mesmo na presença de apoio, os déficits se apresentam como graves, tanto na comunicação verbal como na comunicação não verbal. A pessoa com TEA nesse nível apresenta limitação “em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros” (APA, 2014, p. 52). A inflexibilidade e a restrição no comportamento também é presente nesse nível, com dificuldade de lidar com mudanças e sofrimento em mudar “o foco ou as ações” (APA, 2014, p. 52).

O nível 3 apresenta um prejuízo agravado, com a exigência de apoio muito substancial. Nesses casos, os déficits na habilidade de comunicação verbal e não verbal são graves, com limitações substanciais na interação social e resposta à iniciativa do outro. Conforme a APA (2014), a pessoa possuirá extrema dificuldade em lidar com mudanças, apresentando acentuado prejuízo em todas as esferas, com grande sofrimento em mudar ações e inflexibilidade presente nas atividades propostas.

O DSM-5 estrutura os sintomas em dois domínios: comunicação social e comportamentos/interesses restritos e repetitivos. Dos prejuízos cognitivos, observa-se alterações na atenção, linguagem, função executiva, memória e praxia. Sobre a atenção, a pessoa com autismo pode apresentar prejuízo em todas as subcategorias. Na atenção sustentada, a pessoa com autismo pode manter a atenção se a atividade for do seu interesse, contudo, pode apresentar prejuízo acentuado na atenção compartilhada e na atenção alternada, principalmente na tomada de decisões rápidas (CORBETT; CARMEAN; FEIN, 2009). Nos aspectos da linguagem, os autistas podem ser verbais e não verbais, com dificuldade de compreensão de ordens complexas, pois o processamento da linguagem receptiva no autista é diferente do comparado com a pessoa neurotípica. O DSM-5 aponta que o desenvolvimento da linguagem receptiva pode se mostrar mais atrasada em comparação ao desenvolvimento da linguagem expressiva e “as habilidades de linguagem receptiva e expressiva devem ser consideradas em separado” (APA, 2014, p. 53). Ademais:

As dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados. Algumas crianças podem falar adequadamente [...], ao passo que outras não conseguem desenvolver habilidades de comunicação. Também pode ocorrer uma linguagem imatura caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entoação monótona etc. As crianças que conversam podem ter muita dificuldade em iniciar e, principalmente, em manter uma conversação adequada especialmente com pessoas estranhas (SCHMIDT, 2013, p. 52).

A função executiva é o processo cognitivo que trabalha de forma integrada às habilidades de controle inibitório, flexibilidade cognitiva, planejamento, memória de trabalho, abstração, julgamento, tomada de decisões, autorregulação e autopercepção, habilidades essas que no autismo podem se apresentar prejudicadas, devido à dificuldade na resolução de problemas e no direcionamento comportamental. Para a pessoa com TEA, modificar estratégias pode ser um problema, desencadeando comportamentos perseverativos e/ou estereotipados, sendo denominada essa dificuldade como flexibilidade cognitiva (PEREIRA, 2012; MENEZES *et al.*, 2012; MECCA *et al.*, 2010).

De maneira geral, os autistas podem apresentar hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. O DSM-5 (APA, 2014, p. 50) exemplifica a hiper-reatividade ou a hiper-resposta da seguinte forma: “indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento”. Mudanças simples no ambiente podem acarretar uma hiper-reatividade, levando a comportamentos autolesivos ou heteroagres-

são. De outro modo, o autista hiporreativo com hiporresposta pode apresentar dificuldades em codificar as informações do ambiente, podendo permanecer inerte aos estímulos apresentados, com foco em objetos incomum, como, por exemplo, plástico, papel, garrafa e cortina, abandonando outros estímulos ambientais.

Interesses altamente limitados e fixos, no transtorno do espectro autista, tendem a ser anormais em intensidade ou foco (p. ex., uma criança pequena muito apegada a uma panela; criança preocupada com aspiradores de pó; adulto que gasta horas escrevendo tabelas com horário). Alguns encantamentos e rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios, e algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou a excesso de restrições alimentares são comuns (APA, 2014, p. 54).

As alterações cognitivas podem prejudicar as habilidades escolares, principalmente em casos de níveis graves de comportamento, sendo necessária uma intervenção multiprofissional para auxiliar a que o autista apresente melhor desempenho na aprendizagem escolar. Cunha (2013) sugere que as atividades que utilizem o lúdico, música, desenho, pintura, jogos, brinquedos, colagens, recortes, atividades pedagógicas em grupo, raciocínio lógico e tecnologias digitais podem auxiliar o processo de inclusão da pessoa com autismo na escola.

Para tanto, a pessoa com TEA tem direitos garantidos por lei que possibilitam maior integração social. Segundo Cunha (2013, p. 16), a publicação da Lei Berenice Piana possibilita que, dentre vários benefícios, seja considerado como uma deficiência: “milhares de pessoas com o transtorno terão direito ao atendimento especializado na educação”. É importante salientar que, como referido nesse aporte teórico, a educação e o atendimento multiprofissional é direito da pessoa com autismo, sendo assim, a educação, como papel fundante do ser humano atípico ou neurotípico, deve ser completa, havendo um caminho para a inclusão e a integração social.

O reconhecimento da pessoa com deficiência como capaz de usufruir direitos “provoca uma ruptura na clássica separação que reconhecia a todos os seres humanos a capacidade de direito, consistente em usufruir de todos os direitos e liberdades fundamentais” (RAMOS, 2008, p. 54). Portanto, a pessoa com deficiência é Ser de direito, podendo conviver socialmente na sua diversidade, tendo na Convenção Internacional o rompimento da visão estigmatizada, sendo possível a inclusão social (RAMOS, 2008).

Portanto, para que haja transformação, a educação em direitos humanos deve ser pautada em abordagem crítica do processo formativo. Sendo assim, uma visão “crítica-transformadora” pode potencializar atitudes que acolham a diversidade, de forma a que a temática não seja tratada apenas como conteúdo para sala de aula. Busca-se introduzir mudanças que afetem o currículo, a cultura escolar e a formação dos professores e que possibilite desconstruir direitos e deveres para assumir e construir ambientes que respeitem a diversidade (ZENAIDE, 2007; CANDAU, 2007).

O horizonte de cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores. Do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos Direitos Humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade, privilegiando as dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial (CANDAU, 2007, p. 407-408).

Dessa forma, os caminhos para a mudança podem ser a desconstrução de paradigmas, a busca por conhecer e reconhecer a diversidade na sociedade, compreender que a pessoa com deficiência tem direitos garantidos e construir um ambiente que viabilize uma sociedade inclusiva.

Outrossim, é importante pensar sobre qual escola se espera para a pessoa com necessidade específica. É eminente refletir que sistemas políticos e econômicos interferem na inserção desse discente no processo inclusivo, visto que tanto as leis quanto os financiamentos são fundamentais para possibilitar formação de professores, adequação de espaço físico e investimentos em tecnologias que os auxiliem o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é necessário pensar sobre qual visão se espera para a sociedade que está sendo educada. Segundo Ramos (2008, p. 1), a educação deve ter como base a inclusão, o reconhecimento das diversidades, a valorização dos sujeitos e a capacidade de produção da vida, com objetivo de alcançar uma sociedade “justa e integradora”.

Ciavatta (2005) e Ramos (2008) apresentam pressupostos importantes para a formação integrada, realizando uma aproximação com as necessidades inclusivas, visto que, tanto para classes sociais dos proletários, quanto para os deficientes ou pessoas com necessidades específicas são lhes negados os direitos.

Sendo assim, segundo Ciavatta (2005), a formação integrada é um projeto social, no qual as instâncias governamentais, escolas e professores se manifestem para uma educação que possa romper com a visão apenas de produção econômica. Portanto, é necessário manter leis que articulem o Ensino Médio de formação geral e a educação profissional, possibilitar que professores e gestores possam aderir à formação geral e específica, promover articulação entre instituição, alunos e familiares, e aqui, acrescento, a necessidade pungente da participação da família na formação da pessoa com necessidade específica e/ou deficiência, possibilitando fomentar uma experiência coletiva de democracia e participação na formação integrada e garantir investimentos na educação.

É importante salientar que o termo formação integrada apresentado neste escrito se aproxima da terminologia “integral, pois a “integralidade” corrobora com a perspectiva de formação integrada nos aspectos fundamentais para a educação. Segundo Ciavatta (2005), a formação integrada se refere ao ensino técnico integrado à educação básica. Para essa autora, a formação integrada é possível caso a educação geral se torne “parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2005, p. 2). Acrescenta a autora que a formação integrada deve se dar nos processos produtivos e educativos, o que leva à proposta de integralidade pois, além de considerar a perspectiva da inclusão educacional, também se refere à formação omnilateral do ser humano, como caminhos que apontam para a sua emancipação.

A palavra integral, do ponto de vista etimológico, segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), no latim *integralis*, tem como significado a totalidade, o que não foi diminuído, o que não foi alvo de restrição, o que contém o necessário, o essencial, sem faltas, o que possui todos os componentes iniciais e mantém suas propriedades originais, o que é completo, absoluto, inteiro. Destarte, a formação integral, partindo dos aspectos semânticos, é a formação que precede a integralidade do ser, considerando em suma, não apenas as práticas educativas, mas com vistas à totalidade formadora, que inclui todos os aspectos socioeconômico-político-cultural-biopsicossocial.

Dessa forma, a proposta deste estudo tem como ponto de partida que a pessoa com deficiência ou com alguma necessidade específica deve ser incluída socialmente considerando a sua integralidade, promovendo o respeito à diversidade. Isso deve ocorrer, de modo que a pessoa com deficiência não seja reduzida pelas suas dificuldades e tampouco supervalorizado pelo seu *status quo*, realidade que, muitas vezes, acontece nos grupos sociais que lutam pela causa da deficiência. Pelo contrário, revela-se à necessidade de defender os direitos de quem é diferente

e de olhar para a deficiência do ponto de vista inclusivo e funcional.

De igual modo, para construir um mundo mais inclusivo e capaz de oferecer oportunidades para a pessoa com deficiência, a qual tem necessidades e talentos únicos, é necessário desconstruir velhos conceitos sobre a deficiência e quebrar tabus que limitam a sua integralidade. Portanto, partilha-se a mudança de paradigma, isso é “dar voz à deficiência”, pois a pessoa com deficiência é aquela que pensa, age, sente e sonha de forma particular e, portanto, é capaz de ser/estar na história, cultura e sociedade, interagindo como cidadãos e profissionais, agentes “da” e “para” transformação.

METODOLOGIA

Este estudo se trata de pesquisa bibliográfica sobre autismo e educação, considerando os últimos cinco anos de publicação, pós aprovação da Lei Berenice Piana, que como explanado anteriormente, é um marco histórico nas conquistas de direitos para o Transtorno do Espectro do Autista. Ele faz parte de uma das etapas do estudo de revisão de literatura sobre inclusão e o Transtorno do Espectro Autista do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

A coleta das informações foi realizada nas bases de dados da ANPED⁶ (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), BVS⁷ (Biblioteca Virtual de Saúde) e CAPES⁸ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os descritores utilizados, conforme relevância com a temática do estudo, foram autismo e educação; autismo e ensino; autismo e inclusão; autismo e emancipação; autismo e omnilateralidade⁹; autismo e educação integrada e autismo e ensino integrado, correlatos e separados.

Os critérios de inclusão foram artigos publicados nos anos de 2012 a 2017, na Língua Portuguesa e desenvolvidos no Brasil, relacionados à temática proposta e considerando a multidisciplinaridade da educação e do autismo. Os critérios de exclusão foram textos incompletos, em língua estrangeira e/ou não desenvolvidos no Brasil, cuja temática não se adequasse aos critérios estabelecidos.

ANÁLISE E RESULTADOS

Foram encontrados 150 artigos, sendo 128 na base de dados da CAPES, 17 na BVS e 5 na ANPED.

Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, notou-se que alguns deles não correspondiam aos critérios estabelecidos, por apresentarem temáticas relacionadas à intervenção, análise de filme e instituição psiquiátrica, esquizofrenia, diagnóstico precoce, família, adoção, desenvolvimento infantil, bebês e desenvolvimento, brincadeiras e atividades lúdicas, avaliação audiológica, deficiência auditiva, deficiência intelectual, alimentação, obesidade, treino motor, vacina, função executiva, tradução de escala de avaliação, aplicação de testes e protocolos de

6 Ver mais em: <http://www.anped.org.br/>

7 As bases de dados da BVS (<http://brasil.bvs.br/>) são as seguintes: MEDLINE, LILACS, Index Psicologia, LIS, BDENF, Coleção SUS, HomeoIndex, BBO, Sec. Est. Saúde SP, Sec. Munic. Saúde SP. Contudo, utilizando o critério de inclusão e exclusão, todos os trabalhos encontrados na pesquisa fazem parte da base de dados Index Psicologia.

8 As bases de dados da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) incluem Scielo Brazil, Web of Science, Science Direct, OneFile (GALE), Pubmed (Medline), Wiley Online e Springer.

9 A perspectiva de formação integral ou omnilateral busca possibilitar ao ser humano não apenas a formação técnica para o trabalho, mas sobretudo a formação plena da pessoa, independentemente das ocupações específicas de cada pessoa. Expressa-se uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, com integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura (SAVIANI, 2007; RAMOS, 2008, p. 2-3).

avaliação, política e saúde, equipes de saúde, sociologia, textos incompletos, pesquisa desenvolvida em outros países e assunto não correspondente ao objeto do estudo. Além do mais, foram comparados artigos que se repetiam nas bases de dados pesquisadas e foram encontrados apenas 7 artigos repetidos, sendo 6 na mesma base de dados e 1 em bases de dados diferentes. Sendo assim, foram selecionados 64 artigos, sendo 51 na CAPES, 12 na BVS e 1 na ANPED, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Artigos encontrados por bases de dados

ESTRATÉGIA	INCLUÍDOS	EXCLUÍDOS
CAPES	51	70
BVS	12	5
ANPED	1	4

Fonte: Autores (2017).

A leitura dos textos e a análise dos descritores possibilitaram distribuir os artigos conforme o assunto, a problemática central e a conclusão (ver Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição dos artigos conforme assunto, problemática central e/ou conclusão

Assunto, Problemática central e/ou Conclusão – CAPES	Quantidade
Atividades lúdicas no meio aquático	1
Autismo e educação (autismo na educação e autismo na escola)	3
Cinema, análise de filme, documentário	3
Comunicação alternativa	5
Currículo	2
Educação e o autismo (infantil, física, musical, terapêutica)	4
Escolarização	3
Família e escola	3
Habilidades (social 2, leitura 2, escrita 1, funcional 1)	6
Inclusão	9
O professor e o autismo	8
Políticas públicas e direitos	2
Práticas pedagógicas	1
Supervalorização do diagnóstico e fracasso escolar	1
TOTAL	51
Assunto, Problemática central e/ou Conclusão – BVS	Quantidade
Acompanhamento Terapêutico Escolar	1
Avaliação da Deficiência	1
Competência Social	1
Comunicação Alternativa	1
Inclusão	1
Medicalização na Educação	1
O Professor e o autismo	4
Oficina Terapêutica	1
Terapia Ocupacional na educação	1
TOTAL	12

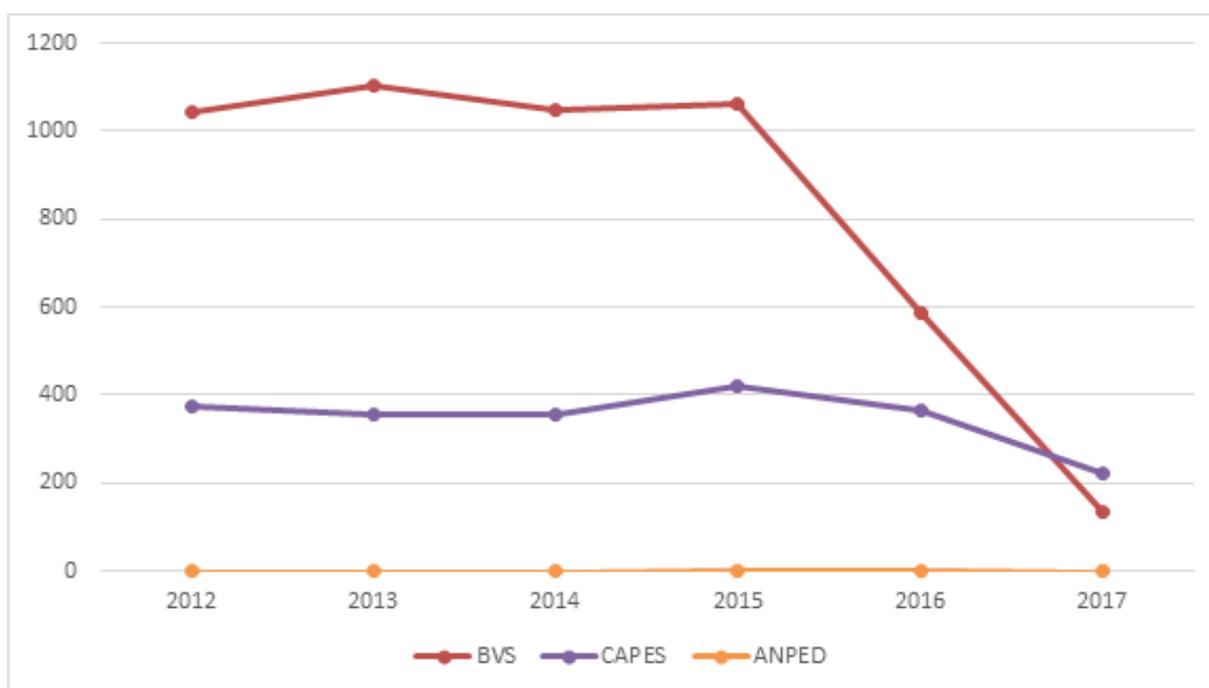
Assunto, Problemática central e/ou Conclusão – ANPED	Quantidade
O professor e o autismo (inclusão)	1
TOTAL	1

Fonte: Autores (2017)

DISCUSSÃO

O cenário do autismo no mundo, conforme dados apresentados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), é de crescimento em relação à incidência de nascimento de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a cada ano. Contudo, as publicações científicas não têm acompanhado esse crescimento. O número de publicações sobre o autismo¹⁰ das bases de dados BVS, CAPES e ANPED nos últimos cinco anos, apresentaram na média uma queda de 87% na BVS (1045 artigos publicados em 2012 e 132 em 2017), 40% na CAPES (374 artigos publicados em 2012 e 220 em 2017) e 50% na ANPED (2 artigos publicados em 2015 e 1 artigo publicado em 2016), como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Publicações sobre o Transtorno do Espectro Autista nos últimos cinco anos



Fonte: Autores (2017)

Contudo, neste estudo de revisão, correlacionando autismo e educação/inclusão/ensino, foram encontrados cinco artigos publicados em 2012, nove em 2013, 12 em 2014, 11 em 2015, 23 em 2016 e quatro em 2017, demonstrando crescentes publicações a partir de 2013, manutenção em 2014/15, ápice em 2016 e redução em 2017, dados esses que levantam os seguintes questionamentos: os estudos sobre o autismo se esgotaram? A realidade do autismo na escola se modificou? Os professores se sentem preparados para a escolarização de autistas? As políticas públicas e educacionais abarcam todas as necessidades de inclusão do autista na escola?

A partir dos descritores selecionados, pôde-se observar que os estudos foram pautados,

¹⁰ Aqui, considera-se apenas o descritor “autismo”, sem nenhuma correlação.

em sua maioria, na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), e isso indica que algumas modificações estão sendo propostas para essa faixa etária e que estudos estão sendo realizados, objetivando melhorias. Outrossim, não foram encontrados estudos sobre o autismo e o ensino superior, muitos menos sobre a emancipação para o autista.

As prerrogativas para essa realidade podem ser pautadas em duas hipóteses. A primeira pode ser justificada pela baixa incidência do diagnóstico precoce, visto que, muitas vezes, não são utilizados os protocolos e instrumentos de avaliação para identificação de risco psíquico nos bebês. A Lei 13.438 de 26 de abril de 2017, torna obrigatória a adoção pelo SUS destes protocolos, porém, é uma lei recente e que levanta muitas discussões, principalmente sobre o rigor ético envolvido (BRASIL, 2017).

A investigação precoce de autismo em bebês é um estudo em desenvolvimento no Brasil. Zanon, Backes e Bosa (2014) encontraram uma média de 15,2 meses na percepção dos primeiros sintomas do TEA. Os autores afirmam que o diagnóstico, conforme o DSM-5, devem aparecer antes dos 36 meses de idade, sendo o comprometimento da linguagem o sintoma mais frequentemente observado, porém, os sintomas da socialização são os mais precocemente identificados. Segundo o estudo realizado pelos autores, os pais das crianças com autismo foram capazes de perceber “dificuldades no desenvolvimento do filho ainda antes do segundo ano de vida da criança, quando consideradas apenas as manifestações específicas do espectro” (ZANON, BACKES, BOSA, 2014, p. 29).

De modo geral, os sinais precoces de TEA podem ser apontados primariamente como “características próprias da criança”, o que acarreta atrasos na identificação do transtorno, ressaltando a necessidade de utilizar adequadamente os instrumentos avaliativos, aliados a uma investigação clínica de qualidade e multiprofissional.

A segunda hipótese levantada se refere à evasão escolar: o estudante autista não consegue acompanhar as demandas escolares? Existe barreira atitudinal na escola? O diagnóstico precoce está equivocado? A heterogenia do autista o impede de acompanhar o currículo proposto pelo sistema educacional? O currículo é realmente inclusivo? O currículo atende às necessidades específicas desse estudante com autismo?

Todas as indagações supracitadas podem ser fatores que influenciam a evasão escolar do autista na escola, sejam pelas barreiras atitudinais, por um currículo pautado apenas para atender as demandas mercadológicas, pelo despreparo dos profissionais da educação e/ou pelo diagnóstico precoce realizado de forma aligeirada e sem critérios suficientes para determinar a ocorrência do TEA (SASSAKI 2002, 2003, 2004, 2009; CIAVATTA, 2005; SANINI; BOSA; 2015; BENITEZ; DOMENICONI, 2014).

Para reduzir a evasão escolar, é necessário reformular a educação básica, de modo a atender a perspectiva de uma formação plena dos sujeitos.

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

Os trabalhos científicos aqui descritos apresentam possibilidades e discussões importantes para essa adequação, principalmente no cenário do Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Considerando as variadas características que o autista apresenta, torna-se proeminente o estudo e o conhecimento detalhado sobre as particularidades do transtorno e como galgar um espaço inclusivo, tanto na estrutura física, pedagógica, quanto na capacitação de docentes e servidores.

Portanto, a partir dessa realidade, surge a pungente necessidade de pensar sobre a inclusão e o autismo e como tem sido construída essa relação na atualidade.

Tal realidade justifica a continuidade de estudos sobre o autismo, buscando compreender educação formal e, conseqüentemente, as condições de ensino necessárias a inclusão escolar do TEA. Dessa forma, considerando a conquista de direitos previstos em lei, como dito anteriormente, é fundamental o desenvolvimento de estudos sobre como tem se dado os processos de inclusão, escolarização e profissionalização de pessoas com TEA e, sobretudo, a verificação da formação integral, que pode possibilitar a educação emancipadora.

A deficiência só pode ser conceituada a partir da história social humana, pois remete a condição biopsicossocial do indivíduo e suas necessidades específicas. Conforme Domingos (2005, p. 24), a educação do aprendente com necessidade educacional especial só é possível se for específica para ele. Portanto, o papel da escola pode ser realizar uma intervenção capaz de proporcionar acesso ao conhecimento.

Da mesma forma que as diversas deficiências são caracterizadas pelas suas especificidades, o autismo possui particularidades que necessitam de estratégias específicas e um sistema de apoio que possibilite a real inclusão social e escolar. Porém, as políticas públicas de inclusão são recentes e em constante processo de reestruturação.

Adequar a escola para um ensino inclusivo é um desafio, pois há a necessidade de investimentos públicos e capacitação profissional. Contudo, é possível notar um empenho de muitos educadores e centros educacionais para o entendimento das particularidades de cada necessidade especial. Neste estudo de revisão, muitos artigos apresentaram discussões sobre necessidade de adaptação do ambiente escolar, experiências de professores no acompanhamento de autistas, estratégias utilizando parceria com a saúde, protocolo de ensino, oficinas terapêuticas e discurso pedagógico, educação individualizada e participação em atividades e eventos dirigido pela criança, flexibilização de atividades, ações pedagógicas, utilização de comunicação alternativa, conquistas, adaptação de atividades e outros estudos, que corroboram para certificar que as pesquisas estão sendo realizadas para modificar a realidade do autista.

Ainda é necessário pautar estudos sobre o ensino integrado, pois pode criar condições para que o ser humano alcance a sua plenitude, pois é a partir de bases educacionais e curriculares que se torna possível a emergência completa da potencialidade humana e a inclusão social de fato.

CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu identificar, nesses últimos cinco anos, uma realidade para o TEA em que, de um lado, há o desenvolvimento de pesquisas pautadas na multidisciplinaridade na educação, e do outro, a inexistência de estudos sobre autismo e educação integral e emancipadora, o que se remete aos questionamentos sobre a realidade dos processos de inclusão educacional desses estudantes.

Os dados pesquisados levantam questionamentos sobre a realidade dos processos de inclusão educacional e as possibilidades de formação integral desses estudantes. É possível observar que o assunto é complexo e que remete o entendimento não apenas de currículo e práticas pedagógicas ajustadas às demandas dos estudantes autistas, mas sobretudo de estudos mais avançado sobre a educação, a neurociência e o comportamento humano, buscando, assim, efetivar realmente uma educação integral.

O autismo se apresenta como um transtorno de multífaces e exige dos professores e demais profissionais da educação o desenvolvimento de estudos mais detalhados, assim como formação continuada e específica, pois a complexidade do transtorno do espectro do autismo causa dificuldades na prática educacional e o cumprimento do atendimento aos direitos previstos aos

estudantes autistas, sobretudo a inclusão social de fato. Contudo, é necessário que as políticas públicas sejam efetivadas, que o olhar para as necessidades específicas sejam uma realidade e que haja investimentos financeiros e de qualidade social para transformar a educação do país.

Os estudos sobre o TEA apresentam, de modo geral, que o diagnóstico precoce ainda é um desafio, havendo casos de autistas que não são diagnosticados na infância, passando por problemas no âmbito social e educacional, sem ter nomeado as suas dificuldades. Esse fator é importante, pois as informações sobre os níveis de autismo permitem a compreensão de que muitos autistas podem estar nas escolas ou instituições de ensino, sem estar, portanto, diagnosticado. O conhecimento sobre as características desse transtorno auxilia que o processo de inclusão seja realizado com maior propriedade.

É, portanto, fundamentalmente necessário o desenvolvimento de ações conjuntas e integradas entre os diferentes sujeitos da sociedade e das instituições, de modo a superar as heterogeneias do TEA para buscar um atendimento pleno que supere os desafios específicos desse contexto. Almejar que esses estudantes sejam incluídos no sistema escolar e no mundo do trabalho, significa considerar o papel da educação no processo de formação dessas pessoas, os quais, professores, profissionais de saúde e familiares não são os únicos responsáveis. São necessárias, portanto, garantias legais, políticas públicas efetivas e práticas educativas inclusivas para atender os desafios nessa área.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychiatric Association. Transtorno do espectro autista. In: **DSM-5 - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto alegre: Artmed, 2014.

BAPTISTA, C. R; BOSA, C. (Org). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul-set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 20 de out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017**. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13438.htm. Acesso em: 28 set. 2018.

CHRISTENSEN, D. L. *et al.* **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. **MMWR Surveill Summ**, Estados Unidos, v. 65, n. 3, p. 1 - 23, abr. 2016. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm>. Acesso em: 02 out. 2017.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Universidade Federal Fluminense, ano 3, v. 3, p. 1-20, set. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 28 nov. 2017.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412

CORBETT, B. A.; CARMEAN, V.; FEIN, D. Assessment of neuropsychological functioning in autism spectrum disorders. *In*: GOLDSTEIN, S.; NAGLIERI, J. A.; OZONOFF, S. (Eds.). **Assessment of autism spectrum disorders**. New York: Guilford Press, 2009. p. 253-289

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais**. Orientador: Sandra de Fátima Tosta Pereira. 2005. 373 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2022.

MECCA, T. P. *et al.* Transtornos do Espectro do Autismo e funções executivas: um estudo de caso. *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e função executiva**. São Paulo, Memnon, 2012. p. 142-147

MENEZES, A. *et al.* Definições Teóricas acerca das Funções Executivas *In*: SEABRA, A. G.; MARTINS, N. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e função executiva**. São Paulo: Memnon 2012. p. 34 - 41

PEREIRA, C. B. **Linguagem, funções executivas e teoria da mente no autismo sem déficit intelectual: estudo de caso**. Orientador: Lenisa Brandão. 2012. 27 f. Monografia (Especialização em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. *In*: Seminário sobre Ensino Médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, Mossoró, s/n., 2017. Mossoró. **Anais...** Mossoró: Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio--integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n. 3, p. 179-183. jul.-set. 2015,

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002,

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, Veet (org.). **Mídia e Deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco

do Brasil, 2003. p. 160-165

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In: VIVARTA, Veet (org.). **Medios de comunicación y discapacidad**: análisis periodístico desde la óptica de los derechos del niño.* Brasília: Save the Children Suecia, Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil, 2004. p. 160-165

SCHMIDT, C. (Org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

ZANON, R. B., BACKES, B., BOSA, C. A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 30 n. 1, p. 25-33, Jan-Mar. 2014.

ZENAIDE, M. N. T. Introdução. *In: SILVEIRA, M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 15-25