

DOSSIÊ TEMÁTICO
Currículo e Prática Pedagógica

**O TRANSTORNO GLOBAL DO
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ESCOLA COMUM OU ESCOLA ESPECIAL?**

Ana Paula Camilo Ciantelli¹

Lucia Pereira Leite²

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins³

Resumo: Este trabalho⁴ configura-se numa proposição de estudo de caso, que procurou discutir e orientar a prática pedagógica de alunos da educação especial, com vistas ao seu desenvolvimento acadêmico. Foi realizado no decorrer de um ano letivo, numa unidade escolar de uma rede municipal de ensino do oeste paulista. Contou com a participação de professores do ensino comum, da educação especial, gestores da escola e fez parte de um conjunto de ações desenvolvidas no projeto de extensão universitária, numa proposição conjunta entre universidade e escola. Num primeiro momento foram realizadas observações do cotidiano escolar de um aluno com transtorno global do desenvolvimento, autismo, e de uma aluna com duplo diagnóstico, paralisia cerebral e autismo, associada à coleta de informações sobre as trajetórias educacionais e os diagnósticos clínicos. Com base nessas

¹ Graduada em Psicologia e Mestranda pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Bauru (UNESP); E-mail: aninhaciantelli@gmail.com

² Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru-SP. E-mail: lucialeite@fc.unesp.br

³ Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília-SP. E-mail: sandreli@marilia.unesp.br

⁴ O trabalho aqui apresentado decorre das ações realizadas no projeto “Fundamentos e estratégias inclusivas”, financiado pelo Núcleo de Ensino – Prograd/UNESP e agradece à Nathalia Charlois Nogueira, bolsista no projeto, que auxiliou na coleta dos dados descritos neste texto.

informações efetivaram-se intervenções psicoeducacionais com os alunos e professoras especialistas e aplicou-se a Escala de Comportamento Adaptativo Vineland. De modo geral, identificou-se um padrão restrito de aprendizagens funcionais e comportamentos interacionais nos casos observados. Ao final da proposta questionou-se qual a contribuição das práticas pedagógicas, ofertadas na sala de aula comum, para o desenvolvimento educacional dos alunos em questão. As análises foram compartilhadas com os profissionais da escola e com os respectivos familiares, e direcionamentos foram apontados a favor da manutenção no ensino comum ou ao encaminhamento à escola especial.

Palavras-chave: Autismo. Educação Especial. Educação Inclusiva. Psicologia da Educação. Transtorno Global do Desenvolvimento.

Introdução

A educação inclusiva é um tema importante e cada vez mais presente em debates e discussões na nossa sociedade, em prol da defesa dos direitos de todos os alunos - em especial daqueles com deficiência, inseridos em classes do ensino regular. Com amparo nos pressupostos da inclusão, defende-se o direito a uma educação justa, igualitária e que atenda as necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, promovendo seu desenvolvimento acadêmico e social. Contudo, medidas excludentes de ensino em relação à pessoa com deficiência ainda são notadas na maioria das escolas do nosso país, que enfrentam dificuldades para dar respostas às necessidades educacionais apresentadas por esses alunos (BRASIL, 2003).

A inclusão passou por um longo processo histórico de mudanças, até se fundamentar no que é hoje. Antes, o deficiente era visto como um louco, doente, incapaz, excluído da sociedade em instituições que o impossibilitava da apropriação do conhecimento. Com a desinstitucionalização, baseada na ideologia da normalização, surgiram as escolas especiais e classes especiais, porém tal visão ainda atribuía ao sujeito a responsabilidade de se adaptar às exigências do contexto social (BRASIL, 2001).

Para que as pessoas com deficiência pudessem participar ativamente nas instâncias sociais – trabalho, saúde, educação, lazer,

dentre outras, com destaque a esfera escolar - o Brasil optou pelo sistema educacional aberto às diferenças, ao concordar com a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) e com a Declaração de Salamanca (1994), que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no país.

Em termos normativos, a Constituição Federal de 1988 preconizava que a educação era um direito de todos e, em seu artigo 208, assim como no Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que o atendimento educacional especializado devia ser garantido às pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino.

Colaborando com a efetivação da inclusão, em 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo seu capítulo V dedicado à Educação Especial. Segundo o artigo 58 desta Lei, “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Em função de mudanças sociais, o texto jurídico foi se alterando no que se refere ao atendimento educacional destinado aos alunos com deficiência, pois, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, “é delegado às escolas organizarem-se para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, matriculando todos os alunos e assegurando-os a um ensino de qualidade” (BRASIL, 2001).

Deste modo, com o objetivo de propor novos direcionamentos para a prática pedagógica, profissionais da área de Educação têm se voltado para o desenvolvimento e oferta de estratégias didático-pedagógicas que favoreçam a permanência de alunos da educação especial, que apresentem necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino comum, viabilizando o acesso desse alunado ao currículo da escola comum, sendo reafirmado mais recentemente pelo governo federal o público-alvo da educação especial por meio do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011): “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

Esse decreto aponta que é dever do Estado proporcionar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo os apoios e serviços necessários à inclusão. De acordo com esse documento, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, o atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II -suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, n.p.).

Entretanto, segundo a LDB nº 9.394/96, o atendimento educacional especializado deve ser realizado por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Assim, dentre as várias atribuições do professor no atendimento educacional especializado, cabe a ele orientar e estabelecer vínculo com os professores de sala de aula comum, de modo a disponibilizar os recursos pedagógicos, serviços de acessibilidade e estratégias que promovam a participação e o aprendizado dos alunos nas atividades escolares, como também acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dessas nos vários ambientes escolares (BRASIL, 2009b).

Dentre os alunos considerados como alunos específicos da educação especial encontram-se aqueles com transtornos globais do desenvolvimento, que ultimamente vem recebendo destaque no Brasil, principalmente por conta da elaboração da Lei nº 12. 764, de 27 de dezembro de 2012, que acaba de ser promulgada para garantir a proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista. Em seu art. 1º, §1º, é considerado indivíduo com transtorno do espectro autista aquele portador de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, n.p.).

Ainda em relação a essa normativa, dentre os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista está o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (Art. 3º, inciso IV). Também prevê a multa ao gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula do aluno com essa deficiência (Art. 7º). Contudo, em nenhum momento da normativa, há menção à escola especial para esse público, o que chama à atenção, visto que em casos graves do transtorno, a escola especial pode vir a se constituir como alternativa educacional mais efetiva para o desenvolvimento desses, conforme previsto no Decreto nº 7.611/2011, artigo 9º, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

A Cartilha do Direito da Pessoa com Autismo (SÃO PAULO, 2011) prescreve que, apesar do atendimento educacional especializado, o aluno com autismo deve ser matriculado, preferencialmente, na rede regular de ensino, porém não são todas as crianças e adolescentes nessa condição que se beneficiam do ensino em salas comuns de escolas regulares. Cada caso deve ser analisado individualmente. Tal decisão deve ser tomada de modo conjunto, pela equipe pedagógica e de saúde que acompanha a criança e/ou o adolescente. Em comum acordo com a família, devem analisar qual a modalidade de ensino - regular ou especial - seria mais adequada para o desenvolvimento educacional do aluno.

Segundo o Diagnosticand Statistical Manual of Mental Disorders-Revised (DSM-IV-TR) e a Classificação Internacional de

Doenças (CID-10), o Autismo faz parte de um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento que se insere nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (IID) ou Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são caracterizados por um grave comprometimento em várias áreas do desenvolvimento, sendo elas: habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de comportamentos estereotipados, interesses e atividades. Além disso, os prejuízos qualitativos que definem essas condições são claramente atípicos em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo ou idade mental. Dentre os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento encontram-se o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (APA, 2000).

O Transtorno autista, denominado também como autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner, é caracterizado essencialmente pela presença de três prejuízos no desenvolvimento: prejuízo na interação social, na comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. O transtorno ocorre antes dos três anos de idade, com predominância no sexo masculino (quatro a cinco vezes superiores do que a incidência no sexo feminino), podendo apresentar patologias associadas, sendo o retardo mental o mais comum entre eles (APA, 2000).

Ainda, os indivíduos com autismo apresentam diferentes formas de comportamento, podendo ser hiperativos, desatentos, impulsivos, agressivos, apresentar comportamentos de autoagressão, acessos de raiva, hipersensibilidade a estímulos sensoriais, anormalidades na alimentação ou no sono, anormalidades de humor ou afeto, ausência de medo ou temor excessivo a objetos inofensivos (APA, 2000).

Vale ressaltar que, para o ano de 2013, está previsto o lançamento de uma nova edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), o DSM-V, que prevê muitas modificações na organização

do diagnóstico do autismo, de modo a favorecer o conhecimento sobre a patologia. Entretanto, já foi divulgado que a denominação dos transtornos invasivos do desenvolvimento será alterada para Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo que os seus critérios de diagnóstico também serão reformulados, visto que os indivíduos com o transtorno apresentam uma gama de características comportamentais diferentes uns dos outros e com graus de funcionamentos distintos (DIAGNÓSTICO..., 2013).

Atualmente, a inclusão de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento que apresentem necessidades educacionais especiais no contexto educacional regular vem sendo amplamente discutida, com a finalidade de se garantir que esses alunos se beneficiem de educação comum, apresentando respostas acadêmicas que atendam às especificidades das demandas diferenciadas (CUNHA; FARIAS; MARANHÃO, 2008).

A deficiência é um fenômeno socialmente construído e, nessa direção, cabe à sociedade prover dos ajustes necessários para viabilizar formas diferenciadas de desenvolvimento humano, face às condições específicas de determinados segmentos populacionais (AMARAL, 1998; ARANHA, 2001; OMOTE, 1994), cuja garantia se retrata nos documentos normativos.

Na educação isso não é diferente, pois tal princípio se caracteriza como pressuposto básico da inclusão educacional, que por sua vez extrapola a ideia de acesso e a permanência do aluno da Educação Especial no ensino comum. Esta concepção exigirá, dos profissionais da educação, a revisão e organização de políticas, programas e serviços destinados à comunidade, buscando o envolvimento favorável pela conscientização do direito à cidadania, como pré-requisito fundamental para uma reflexão crítica em torno dos conhecimentos, informações e sentimentos em relação às pessoas com deficiência (GOTTI, 1998).

Ao se pensar no processo de inserção de alunos com autismo, enfatiza-se a necessidade de favorecer a convivência com pares não semelhantes, ou seja, crianças sem deficiência, possibilitando

a oportunidade de trocas interativas em contexto não segregado. Camargo e Bosa (2009) versam a respeito da convivência compartilhada da criança com autismo na escola e destacam que os contatos sociais favorecem ainda o desenvolvimento das outras crianças que apresentam desenvolvimento típico, na medida em que passam a conviver e aprender com as diferenças. Para que tais interações ocorram há que se investir fortemente na promoção de situações que exijam tal demanda, pois a simples inserção de um aluno com autismo no ambiente comum não garante que ele participe desse ambiente. Além da convivência social, a escola deverá garantir respostas que possibilitem ao aluno avançar academicamente, tendo em vista que o fará em tempos, modos e ritmos diferentes.

Romper com a ideia apenas da garantia da convivência comum, ou seja, da inserção desses alunos em sala de aula comum, constitui-se um desafio para a escola que, certamente, necessitará da contribuição dos profissionais da psicologia nesse processo. Contribuições essas que serão retratadas ao longo deste texto, visando propiciar formas de interação desse aluno com outros diferentes dele e auxiliar na proposição de estratégias de ensino diferenciadas, aspectos que devem ser considerados como o ponto de partida para o seu desenvolvimento educacional.

O trabalho aqui apresentado se constitui num estudo de caso que procurou descrever as ações da Psicologia da Educação na Educação Especial, realizadas durante uma proposta de intervenção psicoeducacional para auxiliar o redirecionamento das práticas pedagógicas, apoiada na avaliação do desempenho acadêmico e do comportamento adaptativo de dois alunos com diagnóstico de autismo, matriculados no ensino comum.

O estudo de caso descrito neste texto teve como foco direto analisar o processo educacional de dois alunos: um menino de oito anos, diagnosticado com autismo e uma menina de oito anos, com diagnóstico de paralisia cerebral e autismo, doravante identificados respectivamente como A1 e A2. Ambos frequentavam o terceiro

ano do ensino fundamental, de uma escola municipal, do interior do Estado de São Paulo.

A1 e A2 recebiam atendimentos nas áreas de neurologia, fonoaudiologia, psicologia, nutrição, enfermagem e terapia ocupacional em uma instituição não governamental que desenvolvia diferentes ações com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência na sociedade e promover o desenvolvimento pessoal e social desses sujeitos.

1 Procedimentos do desenvolvimento do estudo de caso: caracterização da proposta de intervenção ofertada

Esta proposta se fundamenta na ideia de trabalho compartilhado entre universidade, escola e família, fundamentada nos princípios da inclusão educacional. Com isso seu foco de atuação extrapola ações com o aluno, prevendo a provisão de suportes que favoreçam o progresso acadêmico dos alunos envolvidos. Nesse sentido participaram da proposta a diretora, a coordenadora, duas professoras especialistas e uma cuidadora da escola, que atuavam diretamente com os alunos mencionados⁵.

A unidade escolar foi selecionada para participar da proposição pela coordenadoria da Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação, por apresentar um número considerável de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, além do interesse de seus profissionais em efetivar parcerias para repensarem estratégias didático-pedagógicas, visando ao desenvolvimento acadêmico desta demanda escolar.

Em termos numéricos, o Plano Municipal de Educação da cidade em que o estudo se realizou, informa que, na educação infantil, tem-se 137 alunos que possuíam alguma deficiência e/ou que apresentavam necessidades educacionais especiais, sendo que, desses, 25 se configuravam em matrículas de alunos com diagnóstico

⁵ Foi apresentado aos participantes um termo de consentimento atestando a concordância em participar do projeto e autorizando o uso da imagem para fins do desenvolvimento das atividades referentes ao projeto.

de transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e, dentre eles, encontravam-se os do espectro autista. Já no ensino fundamental, do total de 474 alunos, havia 12 classificados com TGD. Os dados correspondiam às matrículas realizadas até agosto de 2011, conforme os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (ZONTA; CASÉRIO; HERRERA, 2012). Na mesma localidade, uma instituição não governamental também oferecia escolarização para o público mencionado, sendo que, em 2012, informara no seu relatório anual que efetivou o Centro Especializado em Autismo e Patologias Associadas (CEAPA), oferecendo atendimento diferenciado para 72 alunos com Transtornos do Espectro Autístico⁶, em convênio firmado com a Secretaria Estadual de Educação (APAE, 2012).

À luz desses indicadores, percebe-se que o maior número de matrículas concentrava-se na escola especial, recebendo atendimento no referido Centro, porém isso não excluía a ocorrência de matrícula no ensino comum, fato que demonstrava a importância de estudos com essa população, em função da sua incidência, atrelada às discussões normativas sobre em que local deve ser direcionada a matrícula desses alunos, em função dos dispositivos jurídicos, promulgados pela Lei nº 12.764/12, que serão debatidos mais adiante neste texto.

Em um primeiro momento, reuniram-se com os profissionais da escola, na figura de seus gestores, professores regentes e especialistas, para explicitar os objetivos da proposta em questão e a definição dos alunos participantes do estudo de caso. Após discussões, foram elencadas duas crianças com o diagnóstico de autismo (A1 e A2) em função de apresentarem atraso significativo no desempenho acadêmico. Nessa ocasião, identificou-se que a maior preocupação da escola estava relacionada à dificuldade em sistematizar o atendimento educacional especializado, bem como orientações ao professor da sala de aula regular para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos mencionados, em função de demonstrarem também comprometimento na comunicação verbal, fato que dificultava as

⁶ Dados extraídos do Relatório de Atividades (APA, 2012), disponibilizados no site da instituição mencionada: <http://bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=21782>.

interações sociais na escola. Na ocasião, relataram que os alunos apresentavam comportamentos variados tais como: estereotípias de movimento de balanço, tronco e flap; atenção hiperseletiva; baixa tolerância à realização das atividades; hipossensibilidade tátil e olfativa; dificuldade em manter contato visual e de estabelecer interação social com os colegas de sala e professores. Apesar das dificuldades relatadas, somente A1, apresentava comportamentos agressivos - tanto dirigidos a si mesmo como aos outros em resposta às frustrações – entretanto, A1 e A2 atendiam pelo nome e respondiam algumas solicitações da rotina escolar proferidas pela cuidadora e/ou pela professora especial, profissionais responsáveis pelo acompanhamento diário dos alunos.

Com a finalidade de conhecer e identificar padrões de comportamento social nos variados contextos escolares, tanto em atendimento individual quanto em grupo, foram realizadas observações dos alunos no ambiente escolar (sala regular, situação de recreio e sala de recursos).

No caso de A1, observou-se a manifestação de comportamentos inadequados na sala de aula, como jogar-se ao chão ou atirar objetos pela janela. Em tais ocasiões, o aluno era remanejado para a sala de recursos, momentos nos quais a professora especialista procurava propor atividades pedagógicas mais próximas ao nível de desenvolvimento real – efetivo do aluno. Observou-se que ele demonstrava interesse por alguns objetos e pessoas, explorava o ambiente, realizava atividades de encaixe, manuseava objetos como giz de cera e lápis de cor e pouco se interessava pelo parque, contudo, o aluno logo perdia o interesse pelas atividades propostas.

Em relação às observações realizadas em sala de aula comum de A2, percebeu-se que a aluna apresentava, em grande parte do tempo, comportamento de apatia, assim, por vezes ficava por longos intervalos de tempo olhando em direção aos colegas. Na sala de recursos, eram ofertadas atividades diferenciadas, porém ainda diante dessas a aluna apresentava dificuldade na sua execução, mesmo com auxílio da professora especialista e pouco se interessava pelo parque.

No que diz respeito ao desempenho acadêmico, A1 e A2 apresentavam um expressivo nível inferior ao esperado para o ano frequentado, demonstrando não terem se apropriado de conteúdos pré-escolares.

Nas situações de recreio/lanche, A1 possuía autonomia para se alimentar, ao contrário de A2, que se utilizava de talheres adaptados, necessitando sempre de auxílio do outro. Todavia a interação com o grupo - profissionais da escola ou demais alunos nesse contexto – era quase nula.

Durante as observações, verificou-se a dificuldade da professora regente e da especialista no trato pedagógico com os alunos que pudesse favorecer a apropriação do saber construído historicamente, com vistas ao desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. A professora especialista dirigia as atividades de forma descontextualizada do conteúdo curricular, diferentemente do ofertado para ao restante da classe comum, talvez em função do baixo nível de desempenho acadêmico apresentado pelos alunos.

Diante das observações realizadas foram elaboradas e propostas intervenções lúdicas e dirigidas, com o objetivo averiguar como os alunos interagem com as bolsistas. Na situação lúdica optou-se pelo uso de diferentes brinquedos, como bola, carrinho, boneca, livro e, na situação dirigida, foram utilizados objetos que estimulassem os canais sensitivos das crianças, apresentando tanto estímulos olfativos agradáveis como desagradáveis e estímulos gustativos. Realizadas as intervenções, identificou-se que o aluno mostrou grande interesse pelos brinquedos, explorando-os e interagindo minimamente com as bolsistas. Em relação aos estímulos olfativos e gustativos, demonstrou respostas faciais, dando preferência ao sabor doce e afastando os estímulos ácidos. Já a aluna, deixou de manifestar interesse pelos brinquedos, jogando-os no chão e deixou de estabelecer interação com as bolsistas. Em relação à apresentação de estímulos sensoriais, notou-se uma ocorrência mínima de reações faciais e comportamentais face aos estímulos ofertados, dando preferência ao sabor doce e afastando

os estímulos ácidos. Todas as situações relatadas foram registradas em vídeo, para posterior transcrição e análise dos dados.

Com a finalidade de obter mais informações sobre o padrão de interação e de desenvolvimento dos alunos através do “olhar” do outro se considerou importante a aplicação da Escala de Comportamento Vineland, com as mães e professoras dos alunos. Este instrumento, desenvolvido por Sparrow, Balla e Cicchetti, em 1984, tem por objetivo avaliar a independência pessoal e social do indivíduo, desde o nascimento até a idade adulta, sob a análise de seu cuidador e/ou responsável imediato. Avalia o comportamento adaptativo em cinco áreas de desenvolvimento: comunicação, autonomia, socialização, motricidade e comportamento disruptivo. É oportuno informar que esta escala favorece a investigação de aspectos fundamentais relacionados ao desenvolvimento, pelo intermédio do relato de pessoas próximas pertencentes ao núcleo de convívio do sujeito investigado, sendo passível de interpretação subjetiva dos respondentes. Assim, as respostas obtidas fornecem elementos importantes para reorganização da oferta de práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos.

Através da análise dos resultados obtidos com a aplicação da escala Vineland, verificou-se que as crianças apresentavam comportamentos correspondentes ao de crianças de faixas etárias anteriores das suas (em uma variação de menos de um ano a anos), necessitando de auxílio de outros para realizar grande parte das suas atividades diárias, com padrão restrito de autonomia pessoal. Foi possível notar, no aluno, um melhor resultado nas áreas de comunicação receptiva, socialização interpessoal e habilidade motora grosseira, aspectos identificados tanto pela mãe quanto pela professora especialista. Ao analisar somente os resultados obtidos na aplicação da escala com a mãe, notou-se um melhor desenvolvimento do aluno nas áreas de autonomia pessoal e habilidade motora grosseira e fina, resultados esses que diferem expressivamente dos dados coletados com a professora, destacando uma percepção diferenciada em relação ao aluno. Na aluna, verificou-se um melhor resultado na área de socialização interpessoal, tanto para

mãe quanto para a professora. Em discordância com os resultados obtidos pela professora, pela mãe tem-se um melhor resultado na área de habilidade motora grosseira.

Em prosseguimento, realizou-se reunião na escola com o intuito de compartilhar os resultados obtidos e definir o planejamento das futuras ações de intervenção psicoeducacional. Nesse momento, apresentaram-se ao grupo os resultados das ações realizadas com a aluna, em que foi possível identificar um baixo nível de competência curricular e quase nenhuma evolução acadêmica nos dois últimos anos em que frequentou a escola comum, fato que fez com que as proponentes sugerissem o encaminhamento de sua matrícula para escola especial.

Tal medida levou os profissionais a refletirem sobre possibilidade desse encaminhamento. Para isso, agendou-se uma visita ao Centro Especializado em Autismo e Patologias Associadas (CEAPA), situado no mesmo município em que o projeto foi executado, com a finalidade de conhecer os serviços oferecidos e sua proposta de trabalho.

Durante a visita foi verificado que o centro mencionado é especializado no atendimento de crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual e autismo, porém com baixa expectativa de acompanhar o currículo do ensino comum. O Centro prevê ações diferenciadas tanto no âmbito educacional quanto no âmbito social, visa à diminuição e controle do comportamento estereotipado e auto-lesivo, ampliando padrões de funcionalidade e comunicativos, com vistas à autonomia desses indivíduos.

Em função do trabalho desenvolvido junto à escola, em especial com a aluna, definiu-se o seu encaminhamento para o referido Centro, por se mostrar a melhor opção para a continuidade dos estudos, indicando a matrícula da aluna para a educação especial. Tal ação está fundamentada no Decreto nº 7.611/ 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, em especial no Art. 9º, § 2º:

O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o Poder Executivo competente. (BRASIL, 2011).

No caso do aluno, pelas observações e intervenções realizadas ao longo do ano letivo, apesar de também ter sido identificado um nível de competência curricular baixo, ele apresentou alguns avanços na escola comum, como: maior tempo de permanência em sala de aula, realização de algumas atividades propostas pela professora especial, maior independência na alimentação, melhora nas atividades de autocuidado, além da compreensão e seguimento de ordens verbais simples.

Diante dos resultados obtidos e em comum acordo com os professores e diretora da escola, considerou-se pertinente a sua manutenção no ensino comum. Contudo, mostrou-se ser necessária a elaboração de um novo plano de ensino individualizado (PEI), voltado para o desenvolvimento das áreas básicas do currículo da educação infantil aliado às competências interacionais, que deveria ficar sob a responsabilidade da professora itinerante.

Em função disso, essa professora traçou um plano de trabalho cujo conteúdo versava sobre a identificação da grafia do nome do aluno, objetivando favorecer o reconhecimento de identificadores sociais.

Com a finalidade de verificar como o aluno respondia às atividades direcionadas à identificação do seu nome, essas situações foram filmadas e analisadas em conjunto com a professora. As atividades consistiram na identificação, pelo aluno, da pasta de atividades que possuía seu nome escrito e na escrita do seu nome corretamente, através de letras soltas, face ao modelo escrito e verbal, ofertado pela professora.

Em reunião posterior, tais atividades foram discutidas em conjunto, proporcionando um momento de escuta das dificuldades da professora em trabalhar com a criança e com o conteúdo e orientação

sobre como adaptar e propor atividades mais adequadas para o aluno, conforme o objetivo que ela buscava alcançar.

2 O transtorno do espectro autista em tempos de educação inclusiva: reflexões para o debate

O estudo aqui retratado reitera as contribuições da psicologia da educação no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na tentativa de diminuir a defasagem acadêmica e social dessas crianças, permitindo ganhos qualitativos para seu desenvolvimento integral.

Destarte, há que se enfatizar que alunos com autismo exigem respostas educacionais diferenciadas da escola, e, nesse direcionamento, os profissionais devem buscar subsídios teórico-operacionais para lidar com esse alunado. A inclusão educacional de alunos com deficiência e/ou autismo, portanto deve ultrapassar a possibilidade de convivência comum, pois requer uma série de ações educacionais intencionais para que tais alunos tenham acesso ao currículo da escola, pois, caso contrário, a escola se limitará a uma esfera de socialização.

Outro fato de destaque é o cuidado do pesquisador na análise de dados interpretativos, ou seja, foi percebida uma expressiva diferença de respostas aos mesmos comportamentos adaptativos analisados, demonstrado visões diferenciadas de um mesmo fenômeno. Isso indica que o vínculo estabelecido influencia a percepção que se tem e exige uma reflexão crítica a respeito para a condução dos aspectos identificados.

Contudo, diante da análise do conjunto de dados obtidos à luz dos instrumentos descritos neste estudo, questiona-se qual a contribuição das práticas escolares, oferecidas na sala de aula comum, para o desenvolvimento educacional desses alunos. Percebeu-se ainda a necessidade no redirecionamento do atendimento educacional especializado, para a promoção e o desenvolvimento de habilidades funcionais, que possam propiciar a participação mais efetiva nas

diversas instâncias sociais, com vistas à autonomia dessas crianças. Tal proposição reitera os princípios da Educação Inclusiva, na medida em que considera pouco efetiva a manutenção de alguns alunos com diagnóstico do espectro autista na sala de aula comum, mesmo com o apoio da professora especialista. Fato que suscita a necessidade de ampliar as investigações sobre o caso com as pessoas envolvidas: família, professores e gestores escolares. Nesse cenário, o encaminhamento à Escola Especial pode se constituir como uma alternativa educacional mais efetiva para o desenvolvimento desses alunos?

Para isso, faz-se necessário esgotar todas as possibilidades existentes e realizadas na escola, contemplando ajustes em diversos âmbitos de acessibilidade, desde as infraestruturas até no quesito metodológico. Após essa análise, e caso seja consensual, a indicação para a Escola Especial se torna uma alternativa viável, conforme aludido no Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 9º, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Entretanto, tal encaminhamento tem sido foco de amplo debate no cenário brasileiro na atualidade sobre as decisões que envolvem o *locus* de escolarização dos alunos do transtorno do espectro autista, face à publicação da Lei nº 12.764/12. Nessa normativa verifica-se que não há possibilidade de matrícula desse alunado na escola especial, entretanto na redação original da Lei nº 12.764/2012, havia tal indicação no art. 2º, inciso IV, e art. 7º, § 2º, que foram vetados pelo Ministério da Educação, em função de ensejar a continuidade da exclusão escolar das crianças com autismo, contrariando as diretrizes de inclusão escolar preconizadas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a).

A redação do veto ao inciso IV, do art. 2º, atendia ao disposto no Capítulo V, que trata sobre a Educação Especial, do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que prevê a matrícula de estudantes com TEA preferencialmente em salas regulares. Porém, determina no seu § 2º que

“O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996), condição reiterada no inciso III, do artigo 208, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Numa alusão as prescrições legais, percebe-se que o provisionamento do caráter de excepcionalidade de matrícula na Escola Especial foi desconsiderado na Lei nº 12.746/12, indo na contramão dos dispostos da LDB nº 9.394/96 e da Constituição Federal.

Contudo, os achados no estudo de caso retratado neste texto, indicaram que, para um dos alunos, se considerou pouco efetiva a sua manutenção na escola comum, mesmo com a complementação do atendimento educacional especializado, face ao seu inexpressivo desenvolvimento acadêmico e baixo nível de interações sociais. Nessa direção, acredita-se que a Escola Especial pode ser firmar como uma alternativa educacional mais efetiva para alunos com o caso aqui descrito. Isso não significa dizer que todo e qualquer aluno que apresente TEA deve ser encaminhado para o ensino especializo, pois há que se considerar a singularidade de cada aluno, ou seja, analisar as possibilidades acadêmicas de cada caso, e não generalizar quanto ao tipo de apoio e de ensino a serem oferecidos em decorrência da sua patologia.

Por fim, entende-se que essa garantia coaduna com o princípio da equidade, conforme mencionado anteriormente por Leite e Martins (2012), ao fazerem uma leitura dos trabalhos de Mello (2002) e Napolitano (2010), balizado na Constituição Federal de 1988, que estabelece uma série de prescrições legais que criam ações regulamentárias para efetivar a inclusão social de pessoas com deficiência. Parafraseando os autores, entende-se que a efetivação do princípio da equidade pressupõe que qualquer pessoa deve se beneficiar das mesmas oportunidades, para isso há que se efetivarem normas que preveem o respeito à diferença. Isso não significa contrapor o artigo 5º, da Carta Magna, que indica que “todos são iguais perante a lei”,

mas sim entender que para que todos possam estar nessa condição, há que se criarem medidas protetoras que entendam a magnitude da diversidade humana, e, em função disso estabelecer condições diferenciadas no atendimento às especificidades. No que tange às pessoas com deficiência, a normativa dispõe de regras diferenciadoras, protetivas e integradoras, à luz de certificar o ordenamento jurídico constitucional. Em síntese, para que o critério da igualdade de direitos seja assegurado, é necessário ofertar tratamento diferenciado aos diferentes, para que não sejam entendidos como cidadãos de segunda ordem. A título de exemplificação, podem-se citar algumas dessas medidas constitucionais: atendimento a particularidades do tempo de aposentadoria diferenciados para homens e mulheres, maior período de licença laboral em função da maternidade comparada à paternidade, e tantos outros atendimentos preferenciais existentes no cenário brasileiro. Assim, no caso das pessoas com deficiência, há que se fixarem medidas dessa natureza para que possam participar ativamente das variadas instâncias sociais – saúde, trabalho, lazer, por exemplo, - previstas no ordenamento jurídico. Na educação não é diferente!

Destarte, reitera-se que a tensão se instala diante da decisão sobre a escolarização de alunos com TEA. Essa, por sua vez, deve condicionar-se às especificidades de cada aluno com esse diagnóstico, para daí direcionar sua matrícula - na escola especial ou na escola regular. Entretanto, este texto defende fortemente que a Educação Inclusiva, de caráter público, não deve ser restringir ao atendimento educacional especializado do modo que está sendo ofertado, cabendo ao Estado então prover ações educativas em instituições públicas – governamentais – que viabilizem formas alternativas na esfera educacional.

PERVASIVE DEVELOPMENT DISORDER IN THE INCLUSIVE EDUCATION: REGULAR OR SPECIAL SCHOOL?

Abstract: This paper proposes a study case. It aimed to discuss the guidance of the educational practices towards special students, concerning their

academic development. It took place during the course of a school year of a municipal school from the west of the state of São Paulo. It counted with the participation of regular teachers, special education teachers, school managers and it was part of a set of actions developed in the university extension project, in a proposition made between the university and the school. At first, observations were made about the everyday activities of a student with pervasive development disorder, autism, and of another student with dual diagnosis, brain palsy and autism. These observations were associated with the gathering of information about their educational history and their clinical diagnosis. Based on this data, psychoeducational interventions with students and specialist teachers were made, and the Vineland Adaptive Behavior Scale was applied. In general, a restrict pattern of functional learning and interactional behaviors was identified in the observed cases. At the end of the proposal, the contribution of the educational practices of the common classroom for these specific students was questioned. The analysis was shared with the professionals of the school and with the family of the students, and orientations were made in favor of keeping them in the regular school or taking them to a special school.

Keywords: Autism. Inclusive Education. Pervasive Development Disorder. Psychology of Education. Special Education.

Referências

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 4th ed., Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.

APAE – Bauru. **Relatório de Atividades 2012**: Humanização dos serviços. Bauru/SP, 2012. Disponível em: <<http://bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=21782>>.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, março, 2001, p. 160-173.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/cf88>>. Acesso em: 7 jan. 2011.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 24 dez.1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 maio 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.br/seesp/arquivo/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Boletim dos Direitos Humanos**, 2003. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-humanos/boletim_dir_hum.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2010.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 14 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009b. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Presidência da República. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.764-2012?OpenDocument>. Acesso em: 25 fev. 2013.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CUNHA, A. C. B.; FARIAS, I. M., MARANHÃO, R. V. A Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, set/dez., 2008, p. 365-384.

DIAGNÓSTICO do Autismo. **Autismo & Realidade**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.autismoerealidade.com.br/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

GOTTI, M. O. Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 365 - 372.

LEITE, L. P., MARTINS, S. E.S.O. **Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012, 143p. ISBN 978-85-7983-246-8.

MELLO, C.A.B. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2002. ISBN: 9788574200477.

NAPOLITANO, C.J. Direito fundamental à proteção e à integração social da pessoa com deficiência à luz do texto constitucional. In: CAPELLINI, V. L. M. F. ; RODRIGUES, O. M. P. R.. (Org.). **Formação de Professores na perspectiva da educação inclusiva: Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: Unesp/FC/Mec, 2010, v. 2, p. 81-109.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n02/v01n02a07.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2011.

SÃO PAULO. Defensoria Pública. Núcleos Especializados da Infância e Juventude, de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito e do Idoso e da Pessoa com Deficiência da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Direitos das pessoas com autismo**. Cartilha. 1. ed. São Paulo, março de 2011. Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/34/figuras/DireitosPessoasAutismo_Leitura.pdf>.

ZONTA, C.; CASERIO, V. M. R.; HERRERA, L. H. M. (Org.). **Plano Municipal da Educação**. 1. ed. Bauru: Independente, v. 1., p. 1-312, 2012. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/13.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

Artigo recebido em: 30/08/13

Aprovado para publicação em: 05/11/13