A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió

*Daniela Mendonça Ribeiro**
*Nínive Rodrigues Cavalcanti de Melo***
*Ana Carolina Sella****

Resumo

O movimento pela inclusão escolar vem resultando no aumento do número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares. Dentre esses estudantes, encontram-se aqueles com autismo, que apresentam déficits na comunicação e interação social e padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Há evidências, na literatura, que intervenções educacionais são as mais eficazes para minimizar os déficits apresentados por crianças com autismo. Portanto, faz-se necessário avaliar os aspectos qualitativos de acesso desta população ao ensino regular. O objetivo deste estudo foi investigar a inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió, sob a perspectiva de seus professores. Participaram 26 professores e dois auxiliares de ensino de 22 escolas que caracterizaram 30 estudantes com autismo. Foram utilizados um questionário semiestruturado e a escala Childhood Autism Rating Scale (CARS). Os resultados evidenciam o déficit na formação específica dos professores para o ensino de estudantes com autismo e os reflexos deste déficit em uma quase ausência de planejamento, materiais e avaliações diferenciados. Verifica-se, portanto, que a inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió não tem conseguido cumprir um de seus pressupostos principais, a promoção da aprendizagem desses estudantes por meio da atenção individualizada necessária para tal.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação inclusiva; Autismo.

* Professora doutora da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil e pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino.

** Professora do Programa de Apoio Escolar/PAIE, Maceió, Alagoas, Brasil.

***Professora doutora da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil.

The inclusion of students with autism in Maceió municipal education system

Abstract

The educational inclusion movement is resulting in an increased number of enrollments of special needs students in regular schools. Among these students are those with autism who exhibit communication and social interaction deficits, as well as restricted and repetitive patterns of behavior, interests and activities. There are evidences in the literature that educational interventions are the most effective to minimize the deficits of children with autism. Thus, it is necessary to evaluate the qualitative aspects of regular education access by these students. The purpose of this study was to investigate the inclusion of students with autism in public regular schools in Maceió, through their teachers' perspective. Twenty-six teachers and two teaching assistants of 22 schools participated, characterizing 30 students with autism. A semi-structured questionnaire and the Childhood Autism Rating Scale (CARS) were used. The results point to a deficit in the teachers' specific training for teaching students with autism and to the consequences of this deficit as an absence of individualized plans, materials, and assessments. Therefore, the inclusion of students with autism in public regular schools in Maceió has not been successful in accomplishing one of its main assumptions which is to promote these students learning through the necessary individualized attention.

Keywords: Special education; Inclusive education; Autism.

Introdução

Desde o início da história oficial do autismo, com a publicação do artigo "Distúrbios autísticos do contato afetivo" (KANNER, 1943), muitas mudanças ocorreram em sua denominação e em seus critérios diagnósticos. Atualmente, o autismo é definido como

> [...] transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011, p. 37).

Além disso, o autismo passou a ser agrupado com outras condições com as quais apresenta similaridades, sendo que o conjunto dessas condições foi denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). De acordo com a 10a edição da Classificação Internacional de Doenças (CID 10, OMS, 2000), os TGD são compostos pelas seguintes categorias diagnósticas: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outros Transtornos Desintegrativos da Infância, Transtorno de Hiperatividade associado a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e o Transtorno Global do Desenvolvimento Não Especificado.

Mais especificamente, a CID 10 (OMS, 2000) define o Autismo Infantil[1] como uma perturbação global do desenvolvimento caracterizada por (1) desenvolvimento anormal ou alterado manifestado antes da idade de 3 anos; e (2) perturbação característica do funcionamento em três domínios: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei N.o 12.796 (BRASIL, 2013), estudantes com TGD estão no grupo de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), juntamente com estudantes com deficiência e altas habilidades e superdotação. Os estudantes com NEE compõem, portanto, a população-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse contexto, a Educação Inclusiva

> [...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

A Educação Especial, por sua vez, é compreendida como

> [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2013, Art. 58).

A função do atendimento educacional especializado (AEE) é complementar ou suplementar a formação dos estudantes, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a participação dos estudantes na sociedade e para a sua aprendizagem. A oferta do AEE é obrigatória aos sistemas de ensino, que devem ofertá-lo no turno inverso ao da classe regular na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em um centro especializado que ofereça este serviço (BRASIL, 2009).

A Educação Inclusiva pressupõe não apenas o acesso de estudantes com NEE ao ensino regular, mas também a promoção de seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. O suporte da legislação se faz importante para ressaltar e tentar trazer para a prática o que há tempos é discutido na literatura acerca da inclusão de crianças com autismo na educação regular: ambientes menos restritivos, que aumentem as oportunidades de interação com pares com desenvolvimento típico, ajudam a promover as habilidades sociais dessas crianças (CAMARGO; BOSA, 2009; KOEGEL; KOEGEL, 1995; LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014; NUNES; ARAÚJO, 2014). A literatura também ressalta que intervenções educacionais são aquelas com mais evidências científicas positivas, tanto para a redução de comportamentos inapropriados, como para o aumento da comunicação, aprendizagem e comportamento social apropriado para crianças com autismo e, portanto, devem ser priorizadas (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; WONG et al., 2014).

É importante destacar que as intervenções educacionais devem ser planejadas de forma individualizada para promoverem a aprendizagem das crianças com autismo (FOXX, 2008; LANSING; SCHOPLER, 1978; SILVA; MULICK, 2009). O planejamento de ensino individualizado é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), sob a denominação Plano de Ensino Individualizado (PEI), e descrito como uma das adaptações curriculares necessárias para garantir o acesso do estudante com NEE ao currículo regular, orientando as ações pedagógicas do professor e as atividades dos estudantes (SMITH, 2008).

Considerando a importância das intervenções educacionais e da inclusão das crianças com autismo no ensino regular, faz-se necessário conhecer como tem acontecido o processo de inclusão e o planejamento de ensino nas escolas. Os estudos sobre a inclusão de estudantes com autismo no Brasil têm, de forma geral, sido realizados com poucas crianças, comumente advindas de uma mesma escola (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013). Poucos estudos têm investigado a inclusão desses estudantes de maneira mais ampla (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; GOMES; MENDES, 2010, LIMA; LAPLANE, 2016).

Para exemplificar, Favoretto e Lamônica (2014) tiveram como objetivo conhecer a experiência de professores do ensino pré-escolar sobre o autismo. Um questionário foi respondido por 38 professores da Educação Infantil de cinco escolas da rede municipal de ensino de Bauru/ SP, sendo que apenas 10 dos 38 participantes já haviam ministrado aulas para estudantes com autismo. O questionário versava sobre a formação e a experiência dos professores, bem como sua necessidade de conteúdos específicos para a educação desta população. De maneira geral, os professores demonstraram carência de informações sobre o tema.

Lima e Laplane (2016) investigaram as condições de escolarização de estudantes com autismo, analisando aspectos relacionados ao acesso e à permanência na escola, bem como os apoios terapêuticos e educacionais acessíveis no município de Atibaia/ SP. Foram analisados os microdados do Censo da Educação Básica entre os anos de 2009 a 2012, sendo que, dentre as variáveis analisadas estavam: modalidade e etapa de ensino, idade, gênero e frequência ao AEE pelos estudantes, e a trajetória escolar de cada estudante. Os resultados mostraram que: (1) as matrículas dos estudantes com autismo estavam concentradas no Ensino Fundamental e poucos recebiam o AEE; (2) poucos estudantes com autismo chegavam até o Ensino Médio; (3) alta taxa de evasão escolar e muitos alunos não frequentavam as turmas em que estavam matriculados; e (4) apenas seis das 96 trajetórias de estudantes com autismo se completaram no período considerado pelo estudo (2009 a 2012).

Gomes e Mendes (2010) analisaram a escolarização de 33 estudantes com autismo em todas as escolas municipais indicadas pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte/ MG. Os dados mostraram que, na Educação Infantil, as crianças com autismo eram matriculadas em anos correspondentes a suas idades, mas que este fato se alterava no Ensino Fundamental. Os professores relataram que 90% dos estudantes com autismo não acompanhavam os conteúdos pedagógicos e que o suporte recebido em sala era comumente provido por pessoas que não possuíam formação específica

para fazê-lo. As autoras ressaltam que a formação dos professores e dos auxiliares de ensino e a pouca aprendizagem dos conteúdos pedagógicos pelos estudantes com autismo necessitam de atenção a fim de se melhorar a escolarização destes estudantes.

Considerando que o estudo de Gomes e Mendes (2010) foi o único a investigar a escolarização de estudantes com autismo a partir do relato de seus professores em toda uma rede regular de ensino, ele fornece dados importantes sobre como tal processo tem ocorrido diretamente na sala de aula. No entanto, é necessário que este tipo de investigação seja ampliado para outras regiões do país. O objetivo deste estudo foi investigar a inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió, a partir da perspectiva de seus professores, por meio da replicação dos procedimentos empregados por Gomes e Mendes (2010).

Método

Participantes

Segundo informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), em 2012, havia 37 estudantes com autismo matriculados em 25 escolas regulares do município. Dentre as 25 escolas indicadas pela SEMED, três relataram que os estudantes saíram da escola, duas relataram que os estudantes não estavam frequentando as aulas, e três não foram localizadas. Por outro lado, os diretores de algumas escolas participantes informaram sobre outras cinco escolas que tinham estudantes com autismo, embora não tivessem sido indicadas pela SEMED, e elas foram incluídas no estudo. Além disso, uma escola participante indicou um estudante que tinha suspeita de autismo e ele foi incluído no estudo. Portanto, participaram deste estudo 26 professores e dois auxiliares de ensino de 22 escolas da rede municipal de ensino de Maceió que caracterizaram 30 estudantes com autismo incluídos nessas escolas.

Ambiente e materiais

O estudo foi conduzido individualmente em uma sala das escolas em que os participantes lecionavam. Foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário semiestruturado e a escala Childhood Autism Rating Scale (CARS) (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1988), traduzida, adaptada e validada para o Brasil (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008). Um gravador de voz foi utilizado para registrar as entrevistas.

Procedimento

Após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e o contato com a SEMED, as pesquisadoras convidaram a direção de cada uma das escolas para participarem do estudo. Além de aceitar o convite, a direção das escolas indicou os professores que lecionavam para estudantes com autismo. Em seguida, foram agendados encontros com esses professores, nos quais os objetivos do estudo lhes foram esclarecidos e eles foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A assinatura do TCLE foi seguida pela entrevista semiestruturada. O questionário continha questões relacionadas a: (1) idade, diagnóstico e ano em que o estudante estava matriculado; (2) apoio recebido pelo professor e pelo estudante; (3) atendimentos recebidos pelo estudante (sala de recursos, escolas especializadas ou outros atendimentos); (4) formação dos professores para o ensino de estudantes com autismo; (5) aspectos relacionados à prática pedagógica (planejamento do ensino, materiais e processo de avaliação para toda a turma e para o estudante com autismo); e (6) aspectos relacionados à participação do estudante (frequência, participação nas atividades propostas, comportamentos emitidos durante as aulas, interação com os colegas e acompanhamento da escolarização por sua família).

Após a entrevista, os participantes preencheram a escala CARS, cujo objetivo é identificar características comportamentais do autismo. A CARS pode ser preenchida por qualquer pessoa que se relacione direta e frequentemente com a criança avaliada. Ela é composta por 15 áreas: (1) relação com as pessoas; (2) imitação; (3) resposta emocional; (4) movimentos do corpo; (5) utilização dos objetos; (6) adaptação à mudança; (7) resposta visual; (8) resposta ao som; (9) respostas ao paladar, olfato e tato; (10) medo ou ansiedade; (11) comunicação verbal; (12) comunicação não verbal; (13) nível de atividade; (14) nível e consistência da resposta intelectual; e (15) impressão geral. Cada área é subdividida em quatro grupos de sintomas que variam sua pontuação de um a quatro, sendo um próximo da normalidade. É possível, também, selecionar uma pontuação intermediária (1,5; 2,5; 3,5) para cada grupo de sintoma. A pontuação total consiste na soma dos pontos obtidos em cada área e pode variar entre 15 a 60. Os resultados são categorizados em: desenvolvimento normal (15 a 29,5 pontos); autismo leve/moderado (30 a 36,5) e autismo severo (37 a 60) (PEREIRA et al., 2008).

Procedimento de análise dos resultados

A análise dos resultados foi realizada separadamente de acordo com cada instrumento.

Em relação à CARS, a pontuação final obtida por cada estudante foi classificada em desenvolvimento normal, autismo leve/moderado ou autismo severo.

As informações obtidas na entrevista foram agrupadas nas categorias: (1) idade, diagnóstico e ano em que o estudante estava matriculado; (2) apoio recebido pelo professor e pelo estudante; (3) atendimentos recebidos pelo estudante; (4) formação dos professores para o ensino de estudantes com autismo; (5) planejamento de ensino, materiais e métodos de avaliação diferenciados para o estudante com autismo e frequência dos estudantes; e (6) comportamentos emitidos pelo estudante.

Resultados

A Tabela 1 apresenta as principais características dos estudantes com autismo, de acordo com as informações fornecidas por seus professores (gênero, idade e ano escolar), pela SEMED (diagnóstico) e pela aplicação da escala CARS (pontuação e classificação).

Tabela 1 – Caracterização dos estudantes com autismo incluídos na rede municipal de ensino de Maceió

	Estudante	Gênero	Idade	Ano escolar	Diagnóstico[a]	CARS	
						Pontuação	Classificação
Educação Infantil (0 a 5 anos)	1	Masculino	3	Maternal II	—[b]	29,5	Sem autismo
	2	Masculino	4	1.° período	Autismo Infantil	53	Autismo severo
	3	Feminino	4	1.° período	Autismo Infantil	41	Autismo severo
	4	Masculino	4	1.° período	Autismo Infantil	39	Autismo severo
	5	Masculino	4	1.° período	Autismo Infantil	46	Autismo severo
	6	Masculino	5	1.° período	Autismo Infantil	44	Autismo severo
	7	Masculino	5	1.° período	Autismo Infantil	28	Sem autismo
	8	Masculino	5	1.° período	Autismo Infantil	32	Autismo leve/ moderado
	9	Masculino	5	2.° período	Autismo Infantil	39	Autismo severo
	10	Masculino	5	2.° período	Autismo Infantil	37,5	Autismo severo
	11	Masculino	5	2.° período	—[b]	42	Autismo severo
	12	Masculino	6	2.° período	Autismo Infantil	42	Autismo severo
	13	Masculino	6	2.° período	Autismo Infantil	35,5	Autismo leve/ moderado
	14	Masculino	6	2.° período	Autismo Infantil	30,5	Autismo leve/ moderado
	15	Feminino	6	2.° período	Autismo Infantil	29	Sem autismo
Anos iniciais (6 a 10 anos)	16	Masculino	7	1.° ano	Autismo Infantil[c]	34	Autismo leve/ moderado
	17	Masculino	7	1.° ano	—[b]	43	Autismo severo
	18	Masculino	8	1.° ano	Autismo Infantil	39	Autismo severo
	19	Masculino	7	2.° ano	Autismo Infantil	38,5	Autismo severo
	20	Masculino	8	2.° ano	Autismo Infantil	36	Autismo leve/ moderado
	21	Masculino	8	2.° ano	Autismo Infantil[c]	18	Sem autismo
	22	Masculino	10	2.° ano	Autismo Infantil	37	Autismo severo
	23	Masculino	10	2.° ano	Autismo Infantil	32	Autismo leve/ moderado
	24	Masculino	10	2.° ano	—[b]	45	Autismo severo
	25	Masculino	10	2.° ano	Autismo Infantil	35	Autismo leve/ moderado
	26	Feminino	7	Sala de recursos	Autismo Infantil	42	Autismo severo
	27	Masculino	9	3.° ano	Autismo Infantil	19	Sem autismo
	28	Masculino	9	3.° ano	Autismo Infantil	24	Sem autismo
	29	Masculino	9	3.° ano	Autismo Infantil	29,5	Sem autismo
	30	Masculino	13	5.° ano	Autismo Infantil	18	Sem autismo

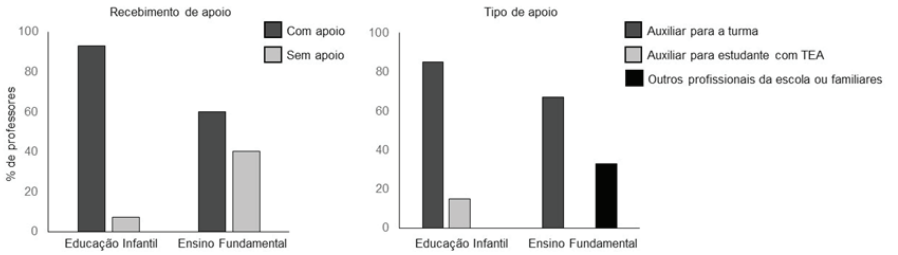
Nota: [a]Diagnóstico informado pela SEMED a partir de relatórios médicos baseados nos critérios diagnósticos da CID 10. [b]Estudantes não constavam nos registros da SEMED e foram incluídos no estudo por recomendação da direção das escolas participantes. cEstudantes tinham diagnóstico fechado, embora não constassem na lista da SEMED.

Dentre os 30 estudantes caracterizados por seus professores, 90% eram do gênero masculino. A idade dos estudantes variou entre três e 13 anos e eles estavam distribuídos pela Educação Infantil (50%), pelos anos iniciais do Ensino Fundamental (47%) e uma estudante (estudante 26) frequentava apenas a sala de recursos da escola em que estava matriculada. No que se refere ao diagnóstico, dentre os 30 estudantes, 24 foram indicados pela SEMED como tendo Autismo Infantil e os outros seis foram indicados pela direção das escolas por terem diagnóstico fechado (16 e 21) ou suspeita de autismo (1, 11, 17 e 24). No entanto, dentre os 24 estudantes indicados pela SEMED, 25% (7, 15, 27, 28, 29 e 30) não apresentaram pontuação referente ao autismo segundo a pontuação obtida por meio do preenchimento da CARS por seus professores[2].

No que se refere à relação entre idade e ano escolar em que os estudantes estavam matriculados, na Educação Infantil, observou-se defasagem em 27% dos casos, uma vez que os estudantes com seis anos deveriam ter ingressado no 1º. ano do Ensino Fundamental, conforme legislação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2006). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas um estudante (19) estava matriculado no ano correspondente à sua idade e os demais (93%), em anos que não correspondiam ao esperado para suas idades.

Nas entrevistas, os participantes foram questionados sobre o apoio recebido para a escolarização dos estudantes com autismo: 93% dos professores da Educação Infantil e 60% do Ensino Fundamental declararam receber algum tipo de apoio (Figura 1 à esquerda). Ao se analisar mais especificamente o tipo de apoio recebido por esses professores (Figura 1 à direita), constatou-se que 85% dos professores da Educação Infantil e 67% do Ensino Fundamental recebiam o apoio de auxiliares para toda a turma, enquanto que 15% dos professores da Educação Infantil e nenhum do Ensino Fundamental recebia o apoio de auxiliares específicos para os estudantes com autismo. É interessante ressaltar que 33% dos professores do Ensino Fundamental recebiam o apoio de familiares do estudante com autismo (mãe, irmã) ou de outros profissionais da escola, como a merendeira, que acompanhava o estudante 16.

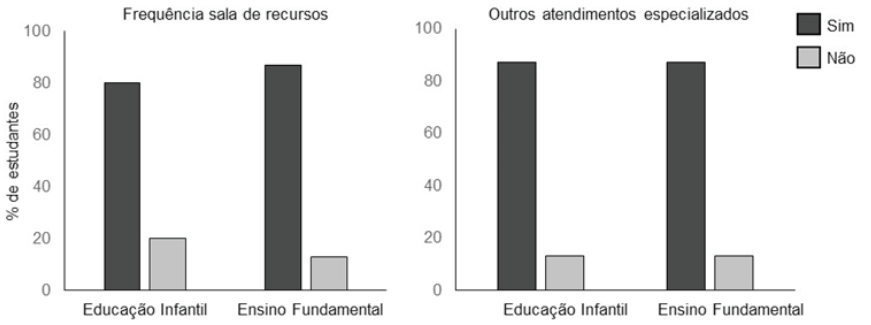
Figura 1 – Distribuição percentual de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação ao apoio recebido para a escolarização dos estudantes com autismo (esquerda) e do tipo de apoio recebido por eles (direita).



Os participantes também foram questionados sobre os atendimentos especializados recebidos pelos estudantes, tanto na sala de recursos da escola (Figura 2 à esquerda) como fora da escola (Figura 2 à direita). Dentre as 22 escolas participantes, 73% (16) delas possuíam sala de recursos enquanto 27% (seis), embora tenham sido contempladas com os equipamentos necessários para uma sala de recursos, não tinham espaço para sua implementação. É interessante destacar que, mesmo em alguns casos em que as escolas possuíam sala de recursos, ela não era frequentada pelo estudante com autismo (14, 19 e 25). Outro dado que merece destaque refere-se ao fato de que o estudante 16 frequentava a sala de recursos no mesmo horário da aula na sala regular.

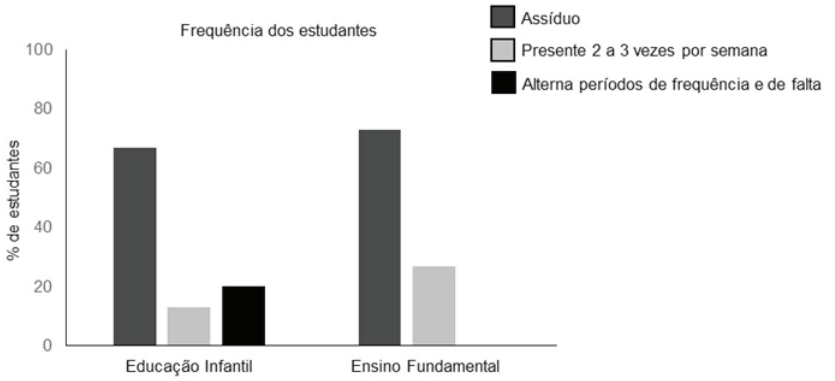
Em relação aos atendimentos especializados recebidos fora da escola, a maioria dos estudantes (87% da Educação Infantil e do Ensino Fundamental) frequentava centros especializados no atendimento de pessoas com autismo ou com deficiências de maneira geral. Alguns estudantes faziam tratamentos individualizados com fonoaudiólogos, psicólogos e equoterapia. Entretanto, não foram identificados os atendimentos recebidos por sete estudantes (9, 10, 17, 19, 20, 22 e 26), porque seus professores não souberam informar quais eram esses atendimentos.

Figura 2 – Distribuição percentual dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação à frequência a sala de recursos (esquerda) e a outros atendimentos especializados (direita).



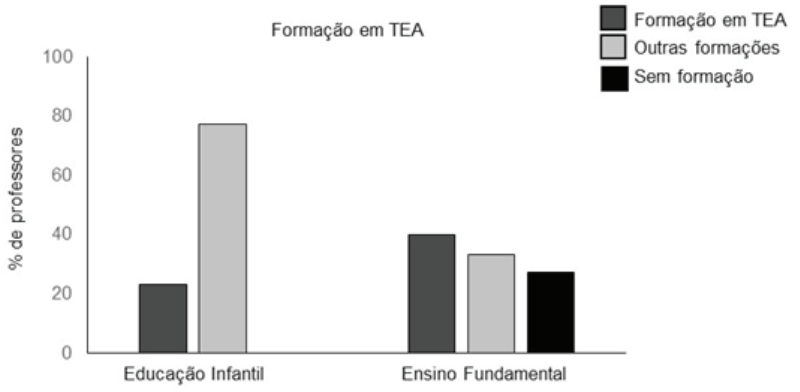
Sobre a frequência às aulas (Figura 3), a maioria dos estudantes era assídua, estando presente em mais de três dias da semana (67% da Educação Infantil e 73% do Ensino Fundamental).

Figura 3 – Distribuição percentual dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação à assiduidade.



No que se refere à formação para o ensino de estudantes com autismo (Figura 4), 23% dos professores da Educação Infantil e 40% do Ensino Fundamental declararam possuir alguma formação específica. Tal formação referia-se à participação em palestras e em cursos de curta duração. Por outro lado, 77% dos professores da Educação Infantil e 33% do Ensino Fundamental relataram ter realizado cursos sobre Educação Especial, deficiência auditiva e Psicopedagogia.

Figura 4 – Distribuição percentual de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação à sua formação para ensinar estudantes com autismo.

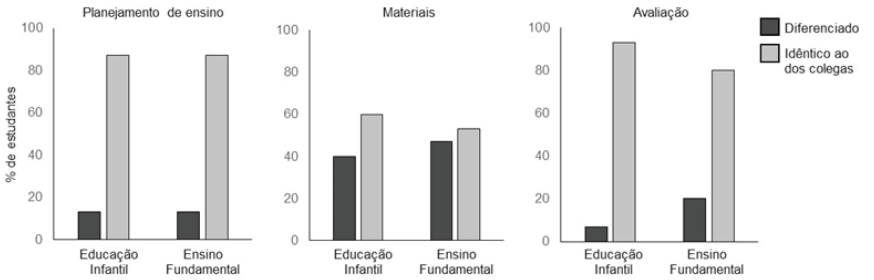


Em relação ao planejamento de ensino (Figura 5 à esquerda), a maioria dos estudantes recebia o mesmo planejamento realizado para toda a turma. Apenas 13% dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuíam um planejamento diferenciado. Na Educação Infantil, o planejamento diferenciado consistia no ensino de atividades de vida diária. Já no Ensino Fundamental, o planejamento para um dos estudantes (19) consistia na realização de atividades de alfabetização, pois ele ainda não estava alfabetizado. No caso do estudante 24, o professor relatou que a direção da escola, juntamente com a mãe do estudante, realizava um planejamento específico, sem a sua participação, sendo que ele desconhecia o conteúdo do planejamento. Muitos professores demonstraram desconhecer o conceito de planejamento de ensino, como ilustrado na resposta do professor do estudante 16 que, ao ser questionado se havia um planejamento específico para ele, respondeu "Como assim?".

No que se refere aos materiais utilizados durante as atividades (Figura 5 ao centro), 40% dos estudantes da Educação Infantil e 47% do Ensino Fundamental realizavam as atividades escolares com materiais diferenciados. Dentre os materiais diferenciados, foram mencionados: materiais concretos para o ensino de Matemática, agenda com as atividades diárias, pastas do *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH) confeccionadas por um dos professores e lápis emborrachado.

A avaliação é o aspecto menos adaptado para os estudantes com autismo (Figura 5 à direita): 7% dos estudantes da Educação Infantil e 20% do Ensino Fundamental eram avaliados de maneira diferenciada. É importante ressaltar que se considerou que o estudante 10 (Educação Infantil) era avaliado de maneira diferenciada em relação à turma, pois seu professor relatou que ele não era avaliado. Dentre os estudantes do Ensino Fundamental que eram avaliados de maneira diferenciada, um deles era avaliado de maneira descritiva em relação às habilidades de associação entre sons e imagens e de coordenação motora fina (19) e outros dois estudantes eram avaliados pela mãe e pela auxiliar de sala (24) e pelo professor da sala de recursos (30), sem a participação do professor da sala de aula regular.

Figura 5 – Distribuição percentual dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação a estratégias de ensino (planejamento, materiais e avaliação) diferenciadas ou idênticas às dos colegas de sala.

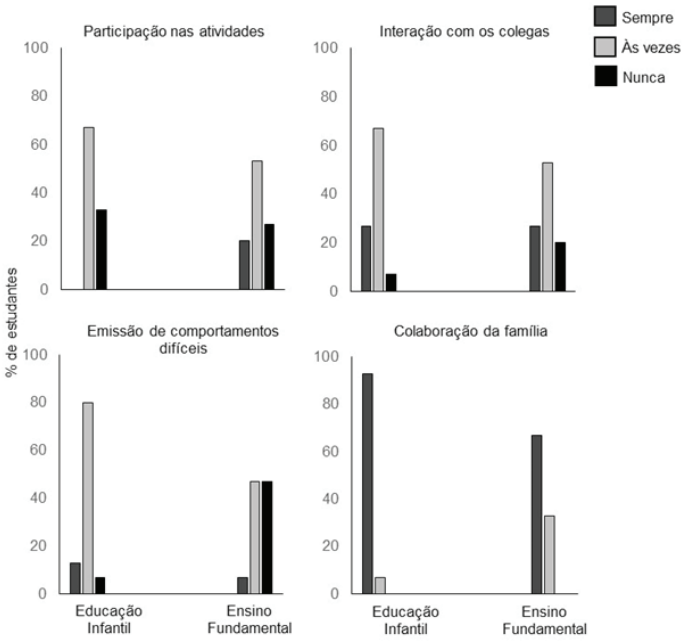


Finalmente, os participantes foram questionados sobre a participação dos estudantes com autismo nas atividades propostas para toda a turma (Figura 6 superior à esquerda), emissão de comportamentos difíceis (Figura 6 inferior à esquerda), interação com os colegas (Figura 6 superior à direita) e colaboração da família com a escolarização do estudante (Figura 6 inferior à direita). Apenas 20% dos estudantes do Ensino Fundamental participavam sempre das atividades propostas para a turma. De acordo com seus professores, eles acompanhavam todas as atividades, mesmo apresentando "um ritmo mais lento". A maioria dos estudantes, 67% da Educação Infantil e 53% do Ensino Fundamental, participavam das atividades às vezes. Motivos para a não participação incluíam dificuldades na realização das atividades, emissão de comportamentos difíceis, pouco tempo de concentração para realizar as atividades e efeitos de medicamentos. Foram classificados como "difíceis" comportamentos como gritar, chorar, jogar-se no chão, sair da sala de aula e empurrar, morder, chutar e beliscar colegas.

No que se refere à interação com os colegas, os estudantes que interagiam sempre eram os que iniciavam interações e respondiam aos chamados dos colegas para brincar ou realizar atividades em sala. Os estudantes que interagiam às vezes eram aqueles que respondiam aos chamados dos colegas, porém não iniciavam interações. E os que nunca interagiam não respondiam aos chamados e não iniciavam interações.

Em relação à colaboração da família, a maioria dos estudantes, 93% da Educação Infantil e 67% do Ensino Fundamental, contava com o apoio de sua família sempre. Em alguns casos, as mães ou irmãs ficavam na sala de aula auxiliando o estudante na realização das tarefas. Em outros casos, o pai ou a mãe levava e buscava o estudante à escola e conversava com os professores diariamente. Um dado interessante é o relato do professor do estudante 24, que declarou que a presença do estudante na escola "só é autorizada com a presença da mãe", sendo que sua mãe ficava na sala de aula todos os dias.

Figura 6 – Distribuição percentual dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação à participação nas atividades propostas para a turma, interação com os colegas, emissão de comportamentos difíceis e colaboração da família.



Discussão e conclusões

O objetivo deste estudo foi verificar a inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió, a partir da perspectiva de seus professores. Os dados obtidos corroboram aqueles da literatura sobre a inclusão de estudantes com autismo (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; GOMES; MENDES, 2010, LIMA; LAPLANE, 2016) nos seguintes aspectos: (a) defasagem entre a idade cronológica dos estudantes com autismo e o ano escolar em que estavam matriculados; (b) déficit na formação específica dos professores e a decorrente ausência de adaptações curriculares; e (c) apoios recebidos pelos professores.

A defasagem entre a idade cronológica dos estudantes com autismo e o ano em que estavam matriculados foi observada na Educação Infantil (73%) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (93%). A defasagem verificada no Ensino Fundamental pode ser justificada pelas hipóteses apresentadas por Gomes e Mendes (2010) que ressaltam que, nesta etapa, há conteúdos pedagógicos específicos a serem aprendidos e avaliações quantitativas que podem resultar em retenção em uma determinada etapa escolar. É mais difícil a formulação de hipóteses acerca da defasagem encontrada na Educação Infantil, pois, não há conteúdos específicos ou avaliações quantitativas que explicariam a retenção das crianças nesta etapa, a não ser que elas tenham sido matri-

culadas tardiamente. Todavia, este dado teria de ser verificado antes que afirmações e inferências pudessem ser levantadas.

Dentre os resultados mais importantes se encontra a questão do déficit na formação específica dos professores para o ensino de estudantes com autismo e os reflexos deste déficit em uma quase ausência de planejamento, materiais e avaliações diferenciados. Nenhum dos professores possuía formação especializada na área, a não ser participação em palestras e cursos de curta duração, que não costumam resultar em aprendizagem efetiva (GLAT; PLETSCH, 2011; NUNES; LEMOS, 2009). Isto se reflete no fato que apenas 13% dos estudantes possuíam um planejamento diferenciado, 40% da Educação Infantil e 47% do Ensino Fundamental utilizavam materiais diferenciados e 20% do Ensino Fundamental eram avaliados de maneira diferenciada. Em relação ao planejamento de ensino, os dados revelam que diversos professores sequer conheciam este conceito, também reflexo da ausência de formação. No caso dos dois professores do Ensino Fundamental que relataram que há um planejamento específico para o estudante com autismo, este é realizado pela direção da escola ou pelo professor do AEE. Em ambos os casos, o professor não participa desse planejamento, o que demonstra uma ausência de trabalho colaborativo entre os profissionais da comunidade escolar. Outro aspecto que deve ser ressaltado é o fato de que nenhum dos professores mencionou o PEI, uma das adaptações curriculares em nível individual (BRASIL, 1998), que tem como objetivo garantir o acesso do estudante com NEE ao currículo regular (SMITH, 2008).

Em relação aos apoios recebidos, Gomes e Mendes (2010) verificaram que, em Belo Horizonte, eles eram providos, principalmente, por estagiários com dedicação integral ao estudante, enquanto em Maceió, a maior parte do apoio recebido era para toda a turma. Outro dado interessante é que, em Belo Horizonte, apenas estudantes e profissionais forneciam o apoio ao professor, enquanto em Maceió, 33% dos professores recebiam o apoio de familiares do estudante ou de outros profissionais da escola, como a merendeira que acompanhava um dos estudantes.

No que se refere ao AEE, 27% das escolas não possuíam sala de recursos, três estudantes não recebiam tal atendimento em escolas que tinham a sala e um estudante recebia o AEE no mesmo horário da aula na sala regular, dados que contrariam as políticas da Educação Inclusiva as quais afirmam que a oferta do AEE é obrigatória aos sistemas de ensino e que ele deve ser ofertado no turno inverso ao da sala de aula regular (BRASIL, 2009).

Além da oferta insuficiente do AEE, a falta de formação específica dos professores para a atuação com estudantes com autismo e a pouca utilização de estratégias individualizadas de ensino evidenciam que ainda há muitas dificuldades para se promover a aprendizagem de estudantes com NEE no contexto da Educação Inclusiva. Portanto, embora as políticas educacionais estabeleçam metas relacionadas à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem destes estudantes, estas não têm sido alcançadas. Conforme ressaltado por Mendes (2006), a Educação Inclusiva requer apoios e serviços especializados nas escolas regulares e a formação de recursos humanos. A precariedade destas condições, identificada pelo presente estudo, demonstra que o ensino oferecido a estes estudantes ainda está muito aquém do necessário.

É importante que se obtenham dados acerca da escolarização de estudantes com autismo nas diversas regiões do Brasil, sendo que novos estudos, em diferentes regiões do país, são necessários para que se possa estabelecer um panorama geral acerca da inclusão de estudantes com autismo no país.

Além disso, estudos futuros poderiam obter dados mais detalhados sobre a escolarização dos estudantes com autismo, por meio da realização de observações diretas concomitantes às entrevistas realizadas com os professores. Traçar a correlação entre a fala do professor e observações diretas auxiliará na identificação dos recursos existentes na comunidade para a inclusão de estudantes com autismo, o que poderia basear decisões acerca de possíveis políticas públicas para endereçar as questões levantadas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (DSM – V). 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações Curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Lei n.o 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.o 4** de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília.

BRASIL. **Lei n.o 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.o 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 16 out. 2016.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p.65-74, 2009.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.

FOXX, R. M. Applied behavior analysis treatment of autism: the state of the art. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, Philadelphia, v. 17, n. 4, p. 821-834, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, Baltimore, v. 2, p. 217-250, 1943.

KOEGEL, R. L.; KOEGEL, L. K. **Teaching children with autism**: strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities. Baltimore: Paul H. Brookes, 1995.

LANSING, M. D.; SCHOPLER, E. Individualized education: a public school model. In: RUTTER, M.; SCHOPLER, E. (Orgs.). **Autism**: a reappraisal of concepts and treatment. Nova Iorque: Springer US, 1978. p. 439-452.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 84, p.1-15, 2014.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

NUNES, D.; LEMOS, J. P. Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 63-80, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde** (CID 10). 10. ed. São Paulo: EDUSP.

PEREIRA, A. M.; RIESGO, R.; WAGNER, M. B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 84, n. 6, p. 487-494, 2008.

SCHOPLER, E.; REICHLER, J. R.; RENNER, C. **CARS**: the childhood autism rating scale. Los Angeles: Westerm Pychological Services, 1988.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SMITH, D. D. Transtornos do Espectro Autístico. In: _____. (Org.). **Introdução à Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. São Paulo: Artmed, 2008. p. 355-377.

WONG, C. et al. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder**. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group, 2014.

Notas

[1] Em 2013, foi publicada a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, APA, 2013), na qual, além de mudanças nos critérios diagnósticos, as condições pertencentes ao grupo TGD foram unificadas em apenas uma categoria: Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Porém, será apresentada a definição do Autismo Infantil de acordo com a CID 10 (OMS, 2000), pois o diagnóstico dos participantes deste estudo foi realizado de acordo com os critérios deste instrumento.

[2] A CARS foi aplicada em virtude deste estudo consistir em uma replicação dos procedimentos empregados por Gomes e Mendes (2010) e como uma forma de verificar a impressão dos professores em relação às características de autismo de seus estudantes, e não como forma de confrontar o diagnóstico realizado por médicos especialistas.

Correspondência

Daniela Mendonça Ribeiro – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Tabuleiro do Martins, CEP: 57072900. Maceió, Alagoas, Brasil.

E-mail: danimribeiro@yahoo.com.br – nin.melo@gmail.com – carolsella@yahoo.com.br

Recebido em 18 de dezembro de 2016

Aprovado em 14 de fevereiro de 2017