Ana Gabriela Lopes Pimentel

Autismo e escola: perspectiva de pais e professores.

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Ciências

Programa: Ciências da Reabilitação

Área de Concentração: Comunicação Humana

Orientadora: Profª Dra. Fernanda Dreux Miranda Fernandes

São Paulo

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Preparada pela Biblioteca da
Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

©reprodução autorizada pelo autor

Pimentel, Ana Gabriela Lopes

Autismo e escola : perspectiva de pais e professores / Ana Gabriela
Lopes Pimentel. -- São Paulo, 2013.

Dissertação(mestrado)--Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
Programa de Ciências da Reabilitação. Área de concentração:
Comunicação Humana.

Orientadora: Fernanda Dreux Miranda Fernandes.

Descritores: 1. Transtorno autístico 2.Educação 3.Pais 4.Professores
5.Comunicação

USP/FM/DBD-031/13

À mulher que me ensinou a observar
cada peça e corajosamente montar o
quebra cabeça da vida. “Te amo mãe”.

.

Agradecimentos

À minha mãe, meu irmão e meu pai por nunca deixarem de acreditar em meu potencial e não terem permitido que eu desistisse.

À Professora Fernanda Dreux Miranda Fernandes, minha querida orientadora, pelos ensinamentos, pela confiança e por sempre me permitir agir com espontaneidade.

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo financiamento que possibilitou a realização deste Projeto.

Aos meus tios Lidia, Paulinho e primos Rafa, Livinha e Leo pelo carinho, por me acolherem e me ensinarem as artimanhas de morar em uma cidade grande.

Ao Fernando, meu amigo, meu companheiro que me ensinou que vale a pena lutar pelos nossos sonhos, e que os obstáculos existem, mas nossa força de vontade é mais forte do que eles.

Às minhas queridas companheiras e amigas Camila, Cris, Dani Defense, Larriane, Letícia, Milene, Thais pelas horas compartilhadas, pelos momentos de risada, conversas e também pelos momentos difíceis que hoje sabemos que foram para aprendermos.

Às fonoaudiólogas Profa Dra Ana Luiza Navas, Dra Cibelle Albuquerque de La Higuera Amato, Profa Dra Daniela R. Molini-Avejonas pelas contribuições que me ajudaram a aprimorar o meu trabalho.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubens Alves

Esta dissertação está de acordo com as seguintes normas, em vigor no momento desta publicação:

Referências: adaptado de *International Committee of Medical Journals Editors* (Vancouver)
Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina. Serviço de Biblioteca e Documentação.
Guia de apresentação de dissertações, teses e monografias. Elaborado por Anneliese Carneiro da Cunha, Maria Julia de A. L. Freddi, Maria F. Crestana, Marinalva de Souza Aragão, Suely Campos Cardoso, Valéria Vilhena. 2a ed. São Paulo: Serviço de Biblioteca e Documentação; 2005.

Abreviaturas dos títulos dos periódicos de acordo com *List of Journals Indexed in Index Medicus*.

LISTA DE ABREVIATURAS

DEA Desordens do Espectro do Autismo.

LISTA DE TABELAS

Tabela I.1 Respostas dos participantes sobre o nível de escolaridade e renda familiar.....	12
Tabela I.2 Análise estatística da variável benefício com as variáveis idade, escolaridade dos pais, renda familiar, tipo de escola e quantidade de professores.....	15
Tabela I.3 Comparação estatística da variável tipo de escola com a quantidade de professores	15
Tabela II.1 Verificação estatística da variável tipo de benefícios com as variáveis idade, escolaridade dos pais, renda familiar, tipo de escola, quantidade de professores	28
Tabela III.1 Informações sobre os professores (gênero, idade, formação, tempo de atuação).....	40
Tabela III.2 – Verificação estatística das variáveis da questão 5 (comunicação, aprendizagem, relações interpessoais, comportamento, desenvolvimento neuropsicomotor, raciocínio e autonomia) com a variável idade	42
Tabela III.3 – Verificação estatística das variáveis da questão 6 (comunicação, aprendizagem, relações interpessoais, comportamento, desenvolvimento neuropsicomotor, raciocínio e autonomia) com a variável idade.....	43
Tabela III.4 – Comparação estatística das variáveis da questão 5 e questão 6 (comunicação, aprendizagem, relações interpessoais, comportamento, desenvolvimento neuropsicomotor, raciocínio e autonomia)	44
Tabela III.5 – Verificação estatística das variáveis da questão 7 (apoio familiar e infraestrutura, auxílio de outros profissionais, aprimoramento profissional, apoio da diretoria e material didático).....	45
Tabela III.6 – Comparação estatística das variáveis da questão 8 (gestos, fala, sinais e escrita).....	45
Tabela III.7 – Comparação estatística das variáveis da questão 10.....	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I.1 Respostas dos dados escolares das crianças e adolescentes com autismo.....	13
Gráfico I.2 Respostas do tipo de escola e quantidade de professores (Perfil escolar) das crianças e adolescentes com autismo.....	13
Gráfico I.3 Respostas dos benefícios observados pelo cuidadores	14
Gráfico II.1 Perfil escolar das crianças e adolescentes com autismo.....	25
Gráfico II.2 Benefícios percebidos pelos cuidadores das crianças e adolescentes com autismo.....	26
Gráfico II.3 Relação entre as variáveis tipo de benefícios e número de professores.....	27

RESUMO

Pimentel A G L. Autismo e escola: a perspectiva de pais e professores [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2013.

A proposta deste trabalho é descrever a situação de escolarização de crianças e adolescentes da região oeste da Grande São Paulo, com diagnóstico inserido no espectro do autismo. Especificamente propõe-se verificar o que a criança com Distúrbio do Espectro do Autismo (DEA) provoca ao frequentar a escola; quais as habilidades e dificuldades que os professores identificam; se o ambiente escolar é favorável para receber esse aluno e identificar qual a realidade da criança autista observada pela família. Foram sujeitos deste estudo 56 cuidadores de crianças e adolescentes com diagnóstico psiquiátrico incluído no Espectro do Autismo, que estavam em terapia Fonoaudiológica semanalmente e 51 professores, de escolas regulares e especiais, de crianças e adolescentes com DEA. Foram aplicados dois questionários, um para cuidadores e outro para professores. Foram utilizadas análises qualitativas e quantitativas dos dados obtidos. Os resultados sociodemográficos indicam que a maioria dos cuidadores têm nível médio de ensino e renda familiar média-baixa. A maioria dos professores eram do gênero feminino, com idades entre 31 e 40 anos e eram formados em Pedagogia, com entre 1 e 20 anos de experiência profissional. Os cuidadores percebem a escola como uma experiência positiva para seus filhos (85%). O desenvolvimento social foi citado como a área de maior desenvolvimento; por 53% dos cuidadores. Benefícios variados (de aprendizagem, independência, comunicação e comportamento) foram mencionados por 18% dos cuidadores e 14% deles não percebem qualquer efeito positivo relacionado à experiência escolar dos seus filhos. Os professores responderam que acreditam influenciar principalmente a comunicação e as relações interpessoais. Mas também referem que as dificuldades são principalmente relacionados à aprendizagem, à comunicação e ao comportamento da criança. Eles consideram que a escola oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas que há muito pouco apoio por outros profissionais e que há falta de tecnologia de ensino adequado. Estes resultados mostram o que cuidadores e professores esperam da experiência escolar. Causa preocupação o fato que o resultado positivo da escolaridade para crianças com autismo relatados pela maioria dos participantes é o desenvolvimento social. A falta de menção de resultados educacionais pode ser devido a um de dois fatores: ou o potencial educativo das crianças e adolescentes com DEA está sendo subestimado, ou os resultados escolares estão sendo ignorados pelas pessoas que devem compartilhar a responsabilidade por sua qualidade.

Palavras-chave: Transtorno Autístico, Educação, Pais, Professores, Comunicação.

ABSTRACT

The aim of this research is to describe the schooling situation of children and adolescents of the west region of the great São Paulo area, with diagnosis included on the autism spectrum. It proposes to specifically assess what the individual with Autism Spectrum Disorder (ASD) produces while attending school; which are the abilities and inabilities the teacher identify; if the school environment is adequate to these students and identify the child's reality as observed by the family. Subjects were 56 caregivers of ASD children and adolescents that attended weekly sessions of specialized language therapy and 51 teachers of regular and special schools with ASD individuals in their classrooms. Two questionnaires were applied, one for the caregivers and other to the teachers. Qualitative and quantitative analysis were applied to the data. The social-demographic results point out that most of the caregivers have mean educational level and middle-lower income. Most of the teachers were female, had 31 to 40 years and were graduated in Educational Practice, with 1 to 20 years of experience. The caregivers considered that the school was a positive experience to their children (85%); social development was mentioned as the area with larger improvement by 53% of them. Other areas of benefit (learning, independency, communication and behavior) were mentioned by 18% of the caregivers while 14% of them didn't perceive any positive effect related to their children schooling experience. The teachers affirmed believing that they have a positive influence, mainly regarding communication and personal relationships. However, they also refer that the difficulties are mostly related to the child's learning, communication and behavior. They considered that the school provides enough support to their work but that there is very little support by other professionals and lack of educational technology. These results show teachers' and caregivers' expectations about the schooling experience. It is worrisome, however, that the main positive result of this experience according most of the participants, is the social development. The lack of attention to the educational results may be due to one of two factors: either the ASD children's educational potential is being underestimated or these results are being overseen by the persons that should share the responsibilities for its quality.

Key-words: Autistic disorder, education, parents, teachers, communication.

SUMÁRIO

Lista de Abreviações	
Lista de Tabelas	
Lista de quadros	
Resumo	
Sumário	
Introdução.....	1
Estudo I	5
Resumo.....	6
Introdução	7
Objetivo	10
Hipótese	11
Materiais e Métodos	11
Resultados	12
Discussão	16
Conclusão	17
Estudo II	19
Resumo	20
Introdução	21
Objetivo	23
Hipótese	23
Materiais e Métodos	24
Resultados	25
Discussão	28
Conclusão	31
Estudo III	32
Resumo	33
Introdução	34
Objetivo	38
Hipótese	38
Materiais e Métodos	38
Resultados	39
Discussão	47
Conclusão	49
Considerações Finais	50
Anexo 1	52
Anexo 2	53
Anexo 3	54
Anexo 4	56

Anexo 5	58
Anexo 6	60
Referências Bibliográficas	61

INTRODUÇÃO

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM IV-TR, aparece uma categoria de desordens, denominada Desordens do Espectro do Autismo (DEA), que se baseia em quatro critérios: atraso e desvios sociais; problemas de comunicação; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos e início antes dos 30 meses de idade. Assim, pode-se afirmar que há um *continuum* no espectro autista, que engloba desde indivíduos com repertórios comportamentais muito limitados até indivíduos com manifestações muito semelhantes aos das pessoas sem essa desordem. Ainda segundo o DSM IV-TR, muitos indivíduos com DEA tendem a evitar o contato social, porém há indivíduos que mostram níveis elevados de afeto e prazer nas situações sociais. Alguns parecem letárgicos e com respostas lentificadas, mas outros são muito ativos e parecem interagir constantemente com determinados aspectos do seu ambiente (Associação Americana de Psiquiatria, 2002).

A Associação Psiquiátrica Americana (2011) propôs novos critérios diagnósticos para a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) para o autismo. A proposta afirma que os sintomas dos transtornos do Espectro do Autismo representam um continuum de grau leve a grave, em vez do diagnóstico de uma doença específica. Os critérios diagnósticos propostos para o transtorno do espectro do autismo especificam uma gama de gravidade, bem como descrevem o estado geral de desenvolvimento na comunicação social, na cognição e no comportamento do indivíduo. Nos transtornos do Espectro do Autismo os déficits em comunicação e comportamentos sociais são inseparáveis e mais precisamente considerados como um único conjunto de sintomas com especificidades contextuais e ambientais. Os sintomas devem estar presentes na primeira infância.

Até o final da década de 70, os estudos de linguagem de crianças com autismo envolviam aspectos formais. A partir dos anos 80 o estudo da linguagem passa a envolver aspectos não-verbais, sociais e ambientais do contexto comunicativo, sendo um trabalho mais voltado para o uso funcional da linguagem (Fernandes, 2003).

Segundo Sousa-Morato e Fernandes (2009), que verificaram correlações significativas entre os dados referentes ao perfil funcional da comunicação e os dados da adaptação sócio-comunicativa de crianças com DEA, observou-se que essas crianças - mesmo apresentando desenvolvimento deficitário das habilidades de linguagem, cognição e socialização - são capazes de extrair pistas lingüísticas e não-lingüísticas do meio comunicativo; e utilizá-las de forma contextual em sua vida social, associando-as com os ganhos na linguagem e no desempenho sócio-cognitivo. Esses transtornos estão entre as dificuldades de desenvolvimento mais comuns, afetando aproximadamente um em cada 200 indivíduos (Klin, 2006).

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Estas características podem levar a um isolamento contínuo da

criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social (Camargo e Bosa, 2009)

Segundo a Constituição Federal de 1988, o artigo 205 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Lei de Diretrizes de Base (MEC, 2001) inova ao introduzir um capítulo (Capítulo V) que trata especificamente dos direitos dos educandos portadores de necessidades especiais (Art. 58) à educação *preferencialmente* nas escolas regulares e institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como estabelece o dever das escolas de responderem a essas necessidades, desde a educação infantil (Art. 3º).

O Capítulo V da Lei de Diretrizes de Base tem como objetivo orientar os sistemas educacionais acerca da educação de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais na sala comum das escolas da rede regular e oferecer subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (atendimento especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência. Em seu Art. 2º, as Diretrizes (MEC/SEESP, 2001) estabelecem que os sistemas de ensino *devem matricular todos os alunos*, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A partir do movimento da Educação Inclusiva, questões sobre a educação de crianças e adolescentes com DEA surgiram, principalmente sobre o ensino comum, concebido como prioritário para o atendimento educativo de todos os alunos. Contudo existe uma forte tendência de separação desses alunos no ambiente sócio-educacional (Vasquez e Batista, 2002).

O Relatório Mundial sobre Deficiência (OMS, 2011) sugere o processo de inclusão como a melhor alternativa de prestação de serviços de escolarização para pessoas com necessidades especiais, mas também aponta para a necessidade de treinamento adequado para professores e pessoal escolar. Ao mesmo tempo, esta proposta permite a oportunidade para um grupo maior de indivíduos (crianças com "desenvolvimento típico" e seus pais, por exemplo) para terem contato com pessoas com DEA e, portanto, estarem mais dispostos a compartilhar atividades de vida diária com esses indivíduos.

O atendimento educacional especializado às pessoas com autismo deve ser, de preferência, na rede regular de ensino. Porém, não são todas as crianças e adolescentes com autismo que se beneficiam do ensino em salas comuns de escolas regulares, cada caso deve ser analisado individualmente pela equipe pedagógica e de saúde que acompanha a criança ou o adolescente. Alguns se adaptam bem à inclusão em escolas regulares, porém em salas menores, com suporte, ou até em salas especiais. Algumas crianças e adolescentes com autismo, geralmente, com outras deficiências associadas, se adaptam melhor à escolas

especiais. Depende das características individuais de cada um, do momento de vida e de desenvolvimento no qual que está (Defensoria pública do estado de São Paulo, 2011).

Camargo e Bosa (2009) revisaram criticamente a literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos atualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar. Essas autoras identificaram poucos estudos sobre este tema e diversas limitações metodológicas. Isso aponta para a necessidade de investigações que mostrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e não só a possibilidade de sua inclusão no ensino comum, desde a educação infantil, mas também o impacto desse processo.

A escola é importante para o desenvolvimento de crianças com DEA, de forma que a educação pode se transformar em uma “ferramenta” a favor do desenvolvimento global destas crianças (Vasquez e Batista, 2002).

O atendimento educacional oferecido a crianças com autismo em instituições na cidade de Porto Alegre/RS, foi investigado por Oliveira (2002). Segundo a autora a análise das diferentes instituições mostrou a tendência de associar o autismo com incurabilidade e estagnação. Quanto à inclusão escolar, foi observado que este tipo de ação é raramente possível, sendo utilizada como justificativa para esta impossibilidade a “gravidade” do quadro aliada à falta de preparo da escola, dos professores e de toda a comunidade escolar. A autora afirma que, em relação ao atendimento de sujeitos considerados graves, percebe-se certa imobilidade, apesar dos inúmeros avanços da Educação.

Ramos e Alves (2008) buscaram conhecer como ocorre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no Ensino Fundamental e como acontece a comunicação entre escolas de educação especial e regular de Belo Horizonte, bem como a atuação dos inúmeros profissionais envolvidos. Eles encontraram grande demanda para serviço fonoaudiológico, ainda pouco presente na área educacional. A comunicação entre os dois tipos de escola não acontece em todas as instituições pesquisadas. Ambas, escola regular e especial, possuem conhecimento restrito da fonoaudiologia, principalmente as escolas regulares. Percebeu-se a falta de investimento para o aperfeiçoamento dos professores, bem como para a orientação aos pais acerca do processo de inclusão. Concluiu-se que o campo da fonoaudiologia no processo de inclusão mostra-se extenso e aberto. A atuação do fonoaudiólogo na promoção da saúde em âmbito escolar depende diretamente da interação entre as áreas da Educação e da Saúde no atendimento às necessidades da população, além da parceria entre fonoaudiólogos, educadores e pais.

De acordo com Farias e colaboradores (2008) a discussão sobre a prática profissional de duas professoras de alunos com autismo em classes de educação infantil mostrou que uma das professoras apresenta comportamentos que não favorecem a habilidade cognitiva estrutural da criança. Nessa direção surge a dúvida se a escola tem condições de receber o aluno e do professor promover o desenvolvimento infantil, a inclusão social e educacional.

Serra (2004) procurou verificar se a inclusão em escola regular transforma os comportamentos de uma criança com DEA e mostrou que muitos foram os benefícios da inclusão escolar, pois a convivência das crianças com necessidades especiais com as demais

crianças pode colaborar com a promoção de aprendizagens diversas. Estudos como os de Farias e colaboradores (2008) e Serra (2004), com poucos sujeitos, evidenciam a necessidade de pesquisas com casuísticas mais consistentes que possibilitem generalizações mais significativas.

Professores de crianças com DEA necessitam de conhecimento sobre a problemática de seu aluno; precisam de informações e orientações quanto ao desenvolvimento geral da criança e formas de auxílio para bom desempenho desses alunos.

Tendo por base os estudos anteriormente citados, nota-se que pesquisas que abordem a escola e aluno com DEA, o preparo dos professores para recebê-los, a realidade encontrada nessas instituições são necessárias para que sejam propostas ações educativas que proporcionem melhor desempenho dos professores com crianças com DEA e que essas possam receber ensino de qualidade.

Estudos como esses são viáveis para a realidade nacional e podem fornecer elementos para a construção de um retrato da realidade de um país com tantas diferenças.

A presente pesquisa está dividida em 3 estudos. O primeiro traz como tema a inclusão escolar da criança com distúrbio do espectro do autismo. O estudo 2 investiga a satisfação dos cuidadores com o processo de escolarização de suas crianças. O estudo 3 aborda o preparo do professor frente ao aluno autista, da forma que ele é percebido pelo próprio professor.

Estudo I

“Caracterização escolar de um grupo de crianças e adolescentes com Distúrbio do Espectro do Autismo”.

Resumo

Introdução: A escola é uma influencia positiva para o desenvolvimento de todas as crianças, incluindo as com Distúrbios do Espectro do Autismo (DEA). Muitos autores afirmam que a educação pode se transformar em uma “ferramenta” a favor do desenvolvimento global destas crianças. As Leis que asseguram o atendimento escolar dos indivíduos com DEA vêm avançando, porém a realidade revela que os procedimentos legais não são conhecidos por todos e os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados. **Objetivo:** Traçar o perfil de escolaridade de um grupo de crianças e adolescentes com DEA. **Método:** Um questionário específico para os responsáveis pelas crianças e adolescentes com DEA; foi aplicado pela pesquisadora em reuniões individuais realizadas enquanto as crianças e adolescentes eram atendidos em terapia fonoaudiológica. **Resultado:** Pode ser observado que 51 dos 56 entrevistados eram mães; em relação aos pacientes, a maioria era composta por meninos, cuja idade variava entre três e 16 anos. Deles, 54 freqüentavam escola e dois não. Dos 54 indivíduos com DEA que freqüentavam a escola, 46 estavam em escola regular. Na questão 7, que estava averiguando o número de professores que acompanhavam os alunos, encontrou-se que grande parte deles eram acompanhados por um ou dois professores. Quando questionados a respeito da escola, oito cuidadores disseram não ver benefício nenhum na vida da criança ou do adolescente com autismo, 46 responderam que a escola proporciona benefícios para o aluno com autismo. Os resultados foram cruzados e foi realizada análise estatística para confirmar se tinham significância. **Discussão:** O perfil escolar das crianças e adolescentes com autismo desta pesquisa revela que quase todas estão incluídas em escolas regulares. Existem leis que beneficiam esses indivíduos. Essa pesquisa mostrou que as crianças estão sendo inseridas no processo de inclusão, porém fica a duvida se ela ocorre de maneira adequada e isso condiz com a literatura que mostra que não apenas no Brasil, mas também em outros países, a verdadeira inclusão ainda não ocorre, é necessária uma escola mais preparada, um corpo docente mais especializado, famílias mais conscientes para que isso ocorra. **Conclusão:** Dessa forma, encontrou-se que as crianças e adolescentes com DEA estão inseridas na escola, sendo a maioria em escolas regulares e que de fato as leis prevêm a inclusão na educação regular, porém muitos obstáculos ainda precisam ser vencidos.

INTRODUÇÃO

Os Distúrbios do Espectro do Autismo (DEA) abrangem uma tríade de sintomas que envolve alterações presentes desde idades precoces e que se manifestam nas áreas da comunicação, do comportamento e da socialização. O Autismo Infantil gera muitas discussões a respeito de sua origem; existem pesquisadores que defendem elementos orgânicos como causas e outros que consideram a relevância dos mecanismos psíquicos (Fernandes, 2003)

De acordo com Vasques e Baptista (2002) a escola é muito importante para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com DEA. Consideram, diante do debate atual, relativo à educabilidade dos sujeitos com psicose infantil e autismo, que a escola e o educador são fundamentais para o processo de inserção social e constituição do sujeito; buscando, assim, contribuir para o movimento de integração escolar.

Conforme o art. 54 do Estatuto da Criança e do adolescente (1990) : “é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda criança e adolescente tem direito à educação, para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional Brasileira (MEC, 2001) define que os educandos com necessidades educacionais especiais são os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, sendo essas dificuldades vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. Estabelece que a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos deve ser realizada pela escola, com assessoramento técnico, mediante sua avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A mesma lei (MEC,2001) afirma que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns, indicando que as escolas comuns devem garantir: professores comuns capacitados, adaptações curriculares, serviços de apoio especializado realizado nas classes comuns; extraordinariamente em classes especiais em caráter transitório ou em escolas especiais públicas e privadas, em classes hospitalares e no domicílio. Refere a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino pela “garantia do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observando os princípios da educação inclusiva” (Lei de Diretrizes de Base). Também se encontra no Capítulo II da educação básica (Seção I/ art. 24) a determinação de que a carga horária mínima anual deverá ser de 800 horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

No município de São Paulo, uma Ação Civil Pública contra a Fazenda Pública do Estado de São Paulo (1679/00), resultou no projeto de lei nº 549/2008 (nível federal) que instituiu, no âmbito do Estado de São Paulo, a "Lei de Proteção à Pessoa Portadora do Autismo". Essa lei afirma que é dever do Estado assegurar o atendimento integrado de Saúde e Educação à pessoa portadora do Autismo, por meio de entidades conveniadas ou parcerias com a iniciativa privada. Essa ação foi iniciada por pais de crianças autistas, que sentiam a

necessidade de mais assistência para os atendimentos de seus filhos; a partir daí surgiu a lei que obriga a Fazenda do Estado de São Paulo a arcar com os custos de tratamento e internação do autor em entidade especializada, próxima a residência do mesmo, até que sejam construídas unidades especializadas no tratamento, acompanhamento e internação especializados no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

A escola é um dos primeiros espaços em que a criança tem contato com a diferença. Quando a escolha é pela escola não especializada, a cartilha de Informações sobre os direitos da criança e do adolescente com deficiência (2009) orienta os prestadores de serviço a prestar atenção quanto a algumas necessidades especiais, como exemplo, o espaço físico, que deve ser adequado; a escola pública deve oferecer recursos e equipamentos específicos para atender às necessidades educacionais das crianças cegas, surdas, com deficiências físicas, motoras e mentais. Na escola inclusiva, a criança tem a possibilidade de ampliar seu círculo de relações, convivendo com outras crianças. O resultado desse convívio deve ser o respeito às diferenças. Um fato interessante é a escassez de trabalhos científicos que comentem o valor da inclusão para as crianças “normais”. Dessa maneira surge a questão, a inclusão escolar de fato beneficia todos os alunos, ou apenas os com necessidades educacionais especiais.

Sempre é fundamental que as necessidades especiais da criança com deficiência sejam observadas, garantindo igualdade de oportunidades entre todos os alunos. Além da educação regular, a criança e adolescente com deficiência devem receber o atendimento educacional especializado. As atividades desenvolvidas são diferenciadas das realizadas na sala de aula comum, complementam a escolarização e buscam eliminar barreiras e atender as necessidades especiais da criança e do adolescente com deficiência. (Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 2009).

O Decreto Nº 57.730, de 2012 autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas. No artigo 1: “firmará convênio, em regime de cooperação, com instituições particulares, sem fins lucrativos, que comprovadamente ofereçam atendimento a educandos com graves deficiências, que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular. No artigo 3: a Instituição, ao cadastrar os alunos, deverá organizar as classes conforme a deficiência de cada um, obedecendo os parâmetros propostos no mesmo artigo”.

O avanço na legislação deveria representar um avanço na inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais. Da mesma forma, o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunos com deficiência deveriam estar representados no panorama educacional atual. Porém a realidade revela que, para a grande maioria da população, as leis e os procedimentos legais para garantir os direitos individuais não são conhecidos e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas (Banco Mundial, 2003).

Bosa (2006) realizou uma revisão de literatura sobre as diferentes intervenções utilizadas no tratamento do autismo e mostrou de maneira geral os aspectos positivos e as limitações de diferentes intervenções concluindo que não há uma única abordagem que seja

totalmente eficaz e que as famílias modificam suas expectativas e valores com relação ao tratamento de seus filhos de acordo com a fase de desenvolvimento da criança e do contexto familiar.

Na rede pública do Distrito Federal, Rossi e Carvalho (2007) realizaram investigações e estudos acerca da inclusão de pessoas com perturbações do espectro do autismo e da capacitação, em nível de pós-graduação lato e strictu senso dos profissionais que atuam na educação especial. Apontaram que ainda há um grande contingente de pessoas, com e sem deficiência, sem escolarização, excluídos do processo educacional e do atendimento educacional especializado. Esse atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência vem sendo desenvolvido, prioritariamente, em classes e escolas especiais, em salas de recursos, por meio de serviços de itinerância, dentre outras modalidades; situação que as políticas públicas afirmam pretender reverter, direcionando esforços no sentido de oferecer apoio técnico e financeiro para criar condições de sustentabilidade a esse atendimento na classe comum, como preconiza o princípio da inclusão escolar (Rossi e Carvalho, 2007).

Ao procurar compreender a dinâmica de uma instituição filantrópica de ensino especial e reabilitação que atende a crianças com diagnóstico de deficiência mental, Freitas (2008) acompanhou por um semestre letivo uma criança diagnosticada deficiente mental com comportamentos autísticos nos espaços clínico e pedagógico. Constatou-se que a instituição é fortemente norteadada pelo enfoque clínico, baseando-se no diagnóstico e nas características gerais da deficiência, não vendo os papéis social, comunicativo e cultural que com os quais esse sujeito está envolvido; constituindo, dessa forma, um empecilho para que suas necessidades educacionais possam ser atendidas.

Ortiz et al (2007), ao analisar a escolaridade dos alunos com transtornos do espectro do autismo e suas necessidades educativas como vista por professores do primeiro e segundo grau, concluiu que uma série de aspectos necessita melhorar para que a educação dos autistas se torne mais efetiva. Um desses aspectos envolve uma rede específica de apoio aos professores, a presença de monitores ou professores, adaptações curriculares e medidas para facilitar a comunicação e o trabalho entre os profissionais envolvidos. Ou seja, mais esforços são necessários para garantir a inclusão desses alunos em todos os níveis de ensino.

A inclusão social de 16 crianças com autismo de alto funcionamento em escolas públicas nos Estados Unidos mostra que a interferência acontece principalmente em colegas não afetados e não em professores, que normalmente ficam mais atentos ao progresso acadêmico e transgressões disciplinares. Os colegas empregam uma variedade de práticas de inclusão, positivas e negativas, que integram ou a distanciam as crianças autistas (Ochs et al, 2002).

No Reino Unido a legislação tem aumentado o foco para a educação inclusiva, onde todos os alunos com necessidades especiais e deficiências devem ser incluídos nas escolas regulares. O autismo está sendo mais diagnosticado e os educadores estão começando a focar sua atenção na educação dessa crescente população. Pesquisas sobre políticas e prática dessa inclusão escolar levantam questões sobre a necessidade de uma orientação mais

focada e formação mais específica de professores. No entanto, atualmente não existe nenhuma orientação específica e também são poucas as pesquisas para investigar o impacto e o efeito de estratégias para a inclusão e a avaliação de alunos com distúrbios do espectro do autismo (DEA). A avaliação atual e as políticas de educação relacionadas à inclusão de alunos com DEA em escolas regulares; mostram lacunas na literatura e surgem recomendações para melhorias futuras. Apesar do esforço, parece que a efetiva inclusão educacional de alunos com DEA tem ainda um longo caminho a percorrer. Na prática, mesmo na realidade norte-americana, as taxas de exclusão escolar e as lacunas na educação de alunos com DEA continuam altas em comparação com seus pares de desenvolvimento típico, o que demonstra a necessidade de melhorias nas disposições educacionais para esses alunos. Há uma necessidade de orientação e melhor formação de professores, pois na prática os professores precisam saber a melhor forma de implementar estratégias para facilitar o desenvolvimento destes alunos (Wilkinson e Twist, 2010).

Segundo Serra (2009) a realidade das escolas quanto ao processo de inclusão de alunos com autismo nas classes regulares de escolas públicas de duas prefeituras da baixada fluminense do Estado do Rio de Janeiro é que a inclusão educacional ainda não acontece totalmente de acordo com legislação brasileira que fundamenta a inclusão no Brasil.

A prefeitura de Belo Horizonte (MG) vem desenvolvendo ações com o intuito de favorecer o acesso de estudantes com autismo a escolas regulares do município, porém dados sobre o andamento deste processo são escassos. Gomes e Mendes (2010) caracterizaram os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte e descreveram a maneira pela qual essa escolarização vem ocorrendo nas escolas comuns, a partir da perspectiva dos professores. Os resultados indicaram que as estratégias utilizadas pela prefeitura parecem favorecer a frequência dos alunos com DEA, porém há evidências de que eles participam pouco das atividades da escola, a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada.

Silva et al (2012), em uma pesquisa bibliográfica conduzida em bases de dados de acesso público, encontrou que até o momento, de maneira geral, a escola recebe alunos para a inclusão educacional, mas há muito a percorrer para incluir esses alunos, mesmo que o país adote uma política de inclusão. Assim, faz-se necessário o estabelecimento de diretrizes e ações políticas visando a efetiva inclusão dos deficientes nas classes regulares de ensino, o que exige, além de ousadia e coragem, prudência e sensatez para que se construa uma realidade inclusiva de fato.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi identificar e descrever a situação de escolarização de um grupo de crianças e adolescentes com Distúrbio do Espectro do Autismo (DEA) da região oeste da grande São Paulo.

HIPOTESE

A política prevê a inclusão e, dessa forma, as crianças com Distúrbio do Espectro do Autismo estão sendo incluídas na educação regular.

MATERIAIS E MÉTODOS

Anteriormente à execução deste estudo o mesmo foi submetido à apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), nos termos da resolução 196/96, adotados por esta instituição (nº 193/10). A pesquisa teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética.

Participantes

Foram participantes dessa pesquisa 56 cuidadores de crianças e adolescentes com diagnóstico psiquiátrico incluído no Espectro do Autismo que acompanham semanalmente o atendimento fonoaudiológico dos mesmos no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Distúrbios do Espectro do Autismo (LIF-DEA) do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Os participantes da pesquisa tiveram conhecimento de todos os procedimentos necessários à realização da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 1).

Procedimento:

Foi aplicado um questionário para cuidadores (Anexo 2). Esse questionário foi elaborado pela pesquisadora, contém nove questões e, por meio dele, buscou-se identificar as situações de escolaridade efetivamente disponíveis a crianças e adolescentes autistas que faziam parte de um grupo que era atendido em um serviço de Fonoaudiologia especializado e gratuito.

Nesse sentido a primeira etapa foi a caracterização sociodemográfica dos cuidadores e das crianças (idade, escolaridade do responsável pela criança e ou adolescente, caracterização socioeconômica, caracterização familiar). Seguida da caracterização da escolaridade da criança (tipo de escola/classe, frequência e horário, número de professores e de alunos na classe).

A pesquisadora aplicou os questionários individualmente com os cuidadores, chamando-os para uma entrevista realizada em uma sala reservada, enquanto aguardavam o atendimento fonoaudiológico da criança. A pesquisadora perguntava e transcrevia a resposta oral do cuidador.

A análise quantitativa foi feita por meio de análise estatística e o teste usado foi o *Teste da Razão de Verossimilhança*, considerando $p < 0,05$ estatisticamente significativo.

A análise qualitativa dos dados foi feita a partir das respostas obtidas no questionário aplicado inicialmente sobre o conhecimento dos entrevistados a respeito da escolaridade dos indivíduos.

Os dados foram avaliados de forma isolada, considerando cada questão.

RESULTADOS

Todos os dados dos questionários foram analisados pela pesquisadora e a partir de agora, os resultados serão descritos por categoria de respostas e para cada pergunta separadamente. Ao longo do estudo utiliza-se o termo “cuidadores”, pois nem sempre o informante foi o pai ou a mãe da criança/adolescente e sim quem cuida da mesma. Dentre esses cuidadores 51 eram pais (pai ou mãe), quatro eram avós e um era o padrasto.

Em relação ao nível de escolaridade dos cuidadores, dos 56 questionados, dez apresentavam nível de escolaridade correspondente ao ensino fundamental (completo e/ou incompleto), 31 ensino médio (completo e/ou incompleto), 11 ensino superior (completo e/ou incompleto) e quatro apresentavam outros níveis de formação. A renda familiar da maioria dos participantes era superior a um salário mínimo, que em 2010 quando o questionário foi aplicado era 510 reais, como apresentado na tabela abaixo (tabela I.1):

Tabela I.1 - Respostas dos participantes sobre o nível de escolaridade e renda familiar

Nível de escolaridade	N	Renda familiar	N
Ensino Fundamental Incompleto	4	Inferior a um salário mínimo	1
Ensino Fundamental Completo	6	1 salário a 2 salários mínimo	18
Ensino Médio Incompleto	14	2,5 a 4 salários mínimo	17
Ensino Médio Completo	17	Mais que 4,5 salários mínimo	20
Ensino Médio Incompleto	1		
Ensino Superior Completo	10		
Outros	4		
Total	56	Total	56

Em relação às 56 crianças e adolescentes que os cuidadores estavam acompanhando, 46 eram meninos e dez eram meninas, desses 16 (28,57%) apresentavam idade entre três e cinco anos, 21(37,5%) entre seis e oito anos, dez (17,85%) entre nove e 11 anos e nove (16,06%) com mais de 12 anos.

Das crianças e adolescentes com autismo, 54 estudam e dois não. Desses 54, nove vão apenas três dias por semana à escola, sete vão quatro dias e 38 vão cinco dias. Quanto ao tempo de permanência cinco ficam de uma hora e meia até duas horas e meia por dia na escola, 18 ficam de três até quatro horas, 23 ficam de quatro horas e meia até seis horas e meia e oito ficam mais que sete horas (período integral). Os motivos que levam essas crianças permanecerem menos dias e menos horas na escola não foram questionados (Gráfico I.1).

Gráfico I.1 Respostas dos dados escolares das crianças e adolescentes com autismo.

Das 54 crianças e adolescentes com autismo que estudam, sete estão em escola especial, 46 em escola regular e uma em escola regular e especial. 27 são acompanhadas por apenas um professor (a), 20 têm dois professores (as), um têm três professoras e seis tem quatro ou mais professores (gráfico I.2).

Gráfico I.2 - Respostas do tipo de escola e quantidade de professores (Perfil escolar) das crianças e adolescentes com autismo.

Os cuidadores, quando questionados a respeito da escola, apresentaram as seguintes respostas: oito disseram não ver benefício nenhum na vida da criança e do adolescente com autismo, 46 responderam que a escola proporciona benefícios para o aluno com autismo. Os benefícios visto pelos cuidadores foram: 19 relataram que a socialização tinha sido o fator mais impactante e benéfico para o indivíduo com autismo, oito disseram que o fator que mais trazia benefício era o suporte dado pela escola, cinco viam avanços na aprendizagem, dois disseram

que a escola tinha melhorado os limites, dez viam muitos benefícios (aprendizagem, socialização, comunicação, comportamento, independência, relação com o outro) e dez não conseguiram especificar os benefícios (Gráfico I.3).

Gráfico I.3 - Respostas dos benefícios observados pelo cuidadores.

Todas as respostas obtidas nos questionários foram tabuladas em planilha de dados. Os mesmos foram cruzados individualmente em relação ao conjunto que divide o questionário, ou seja, a questão 8 foi utilizada como padrão e comparada com as demais questões. Essas questões foram comparadas para averiguar se existe alguma correlação de um item com o outro, para averiguar se os resultados têm uma relevância significativa.

O item “benefícios” foi usado como parâmetro para a comparação e realizada a Aplicação do *Teste da Razão de Verossimilhança*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre as duas categorias da variável. Considerou-se $p < 0,05$ estatisticamente significativo.

Ao comparar a existência de benefício observado pelos cuidadores (considerando sim para benefícios e não para “a escola não favorece o desenvolvimento da criança ou do adolescente”) com a idade dos pacientes, a escolaridade dos cuidadores, a renda familiar, o tipo de escola, o número de professores, observou-se que para todos os itens existiu uma diferença significativa ($p < 0,05$), os cuidadores das crianças ou dos adolescentes em sua maioria acreditam que a escola traz muitos benefícios para o desenvolvimento do indivíduo, independente da idade da criança ou do adolescente, do seu nível socioeconômico ou do tipo da escola (tabela I.2).

Tabela I.2 – Análise estatística da variável benefício com as variáveis idade, escolaridade dos pais, renda familiar, tipo de escola e quantidade de professores.

Variável	Categoria	Benefícios				Significância (p)
		não se beneficia		beneficia-se		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
Idade	3 a 5 anos	8	100,00%	7	15,20%	< 0,001
	6 a 8 anos	0	0,00%	20	43,50%	
	9 a 11 anos	0	0,00%	10	21,70%	
	mais que 11 anos	0	0,00%	9	19,60%	
Escolaridade dos pais	ensino fundamental	8	100,00%	1	2,20%	< 0,001
	ensino médio	0	0,00%	30	65,20%	
	ensino superior	0	0,00%	11	23,90%	
	pós-graduação	0	0,00%	2	4,30%	
	Outros	0	0,00%	2	4,30%	
Renda Familiar	menos que R\$ 540	1	12,50%	0	0,00%	< 0,001
	de R\$ 540 a R\$ 1.000	7	87,50%	10	21,70%	
	de R\$ 1.001 a R\$ 2.000	0	0,00%	16	34,80%	
	acima de R\$ 2.000	0	0,00%	20	43,50%	
Tipo de escola	Especial	7	87,50%	0	0,00%	< 0,001
	Regular	1	12,50%	45	97,80%	
	reg e esp	0	0,00%	1	2,20%	
Quantidade de professores	1 professor	8	100,00%	19	41,30%	0,006
	2 professores	0	0,00%	20	43,50%	
	3 professores	0	0,00%	1	2,20%	
	4 ou mais professores	0	0,00%	6	13,00%	

Foi usado como parâmetro para a comparação do item tipo de escola e realizada Aplicação do *Teste da Razão de Verossimilhança*, com o intuito de verificar possíveis diferenças com a variável quantidade de professores. Encontrou-se diferença significativa, ou seja, a escola regular tem mais professores que a especial (tabela I.3).

Tabela I.3 – Comparação estatística da variável tipo de escola com a quantidade de professores.

Tipo de escola	Quantidade de professores				Total
	1 professor	2 professores	3 professores	4 ou mais professores	
especial	7	0	0	0	7
	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
regular	20	20	1	5	46
	43,50%	43,50%	2,20%	10,90%	100,00%
reg e esp	0	0	0	1	1
	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Total	27	20	1	6	54
	50,00%	37,00%	1,90%	11,10%	100,00%

p = 0,020

DISCUSSÃO

Diferente do que foi citado na literatura, em que Rossi e Carvalho (2007) apontam que ainda há um grande contingente de pessoas, com e sem deficiência, sem escolarização, excluído do processo educacional, nesta pesquisa encontrou-se que 96,4% das crianças e adolescentes com DEA estão inseridas em alguma escola. Os autores também comentam que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência vem sendo desenvolvido, prioritariamente, em classes e escolas especiais, fato que também não é confirmado pela presente pesquisa, pois 85 % dos indivíduos investigados estão inseridos em escolas regulares.

O professor é, na escola, quem mais tem contato com os alunos; metade das crianças são acompanhadas por apenas um professor, embora as políticas recentes tenham por objetivo a oferta de educação de qualidade, inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino, ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico, melhoria da qualificação dos professores, expansão da oferta dos cursos de formação/especialização (MEC/INEP,2001). Mesmo assim, apenas 70% das crianças frequentam a escola durante toda a semana, enquanto mais de 16% vão à escola apenas três dias por semana. Esta situação mostra claramente que o sistema educacional ainda não oferece o serviço adequado. Esses resultados também vão contra a Lei de Diretrizes de bases, que, em seu Capítulo II da educação básica (Seção I/ art. 24), afirma uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias, ou seja, a criança tem que freqüentar a escola cinco dias por semana, por pelo menos quatro horas por dia. Os motivos pelos quais as crianças com autismo permanecem menos dias e menos tempo na escola não foram questionados, porém imagina-se e sabe-se por experiência clínica que alguns pais alegam que a escola não tem suporte para ficar com o aluno todos os dias, e outros alegam que os alunos têm atividades extracurriculares e acabam optando em não levar seus filhos para a escola. Isso está em desacordo com a lei de Diretrizes de Base (2001) que refere à responsabilidade dos sistemas públicos de ensino pela "garantia do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva". Esse resultado também leva à reflexão de que os pais assumem o discurso da escola e aceitam as justificativas, sem buscar garantia dos direitos de seus filhos.

Observou-se que a escola regular tem mais professores que a especial; este fato parece concordar com o estudo de Freitas (2008), que mostra uma instituição norteadas pelo enfoque estritamente clínico e pelo diagnóstico e características gerais da deficiência, sendo dificultado o olhar para o sujeito em um universo social e cultural. Tal obstáculo constitui-se empecilho para que necessidades educacionais importantes possam ser atendidas. Dessa forma, sugere-se a hipótese de que a escola especial tem menos professores por ter um olhar mais clínico do que educacional e por ter menos alunos por sala.

Os cuidadores das crianças e dos adolescentes, em sua maioria, acreditam que a escola traz muitos benefícios para o desenvolvimento do indivíduo, independente de sua idade, nível socioeconômico e tipo de escola. Assim, independentemente da escolaridade e do nível social das famílias, fica estatisticamente comprovado que os cuidadores estão conformados

com a situação escolar dos seus filhos. Isso é preocupante, pois fica claro que a escola tem suprido as necessidades sociais das crianças com autismo e em nenhum momento se tem uma resposta positiva e consistente quanto ao desenvolvimento acadêmico dessas crianças, e os pais simplesmente se conformam com a boa socialização dos seus filhos.

No Brasil, observa-se tanto nessa pesquisa como na de Serra (2009) e na de Gomes e Mendes (2010), entre outras, que a inclusão educacional ainda não acontece totalmente de acordo com legislação; mas essa não é a realidade apenas desse país. Segundo Wilkinson e Twist (2010) no Reino Unido a legislação também tem aumentado o foco para a educação inclusiva, porém atualmente a realização da inclusão educacional de alunos com DEA tem ainda um caminho a percorrer. Os autores revelam que, assim como no Brasil, há a necessidade de orientação mais consistente e melhor formação de professores para facilitar o desenvolvimento destes alunos (Wilkinson e Twist, 2010).

Os comprometimentos clássicos do transtorno, relacionados à comunicação, interação social e comportamentos são vistos como prioritários no desenvolvimento de pesquisas com crianças autistas. Porém o desenvolvimento de tecnologias para o ensino de habilidades acadêmicas que atinjam esse público é fundamental. Assim, crianças com autismo estão cada vez mais expostas aos conteúdos acadêmicos nas salas de aula regulares e estratégias de ensino adequadas às suas necessidades são fundamentais para a entrada, permanência e progresso destas pessoas na escola. No trabalho de Gomes (2007), foi demonstrada a aprendizagem gradativa das habilidades ensinadas à medida que a intervenção ocorreu. Isso confirma que alunos do espectro do Autismo têm condições, capacidade e potencial para desenvolver aprendizado de habilidades acadêmicas, porém a própria família não tem cobrado e nem questionado que a escola não forneça resultados acadêmicos para o desenvolvimento da criança. Assim, 63% dos cuidadores consideram a escola como proporcionadora de socialização, e não se questionam e nem lutam pelos direitos dessas crianças à educação acadêmica e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa forma as crianças com Distúrbio do Espectro do Autismo estão sendo inseridas na educação regular, pois a maioria frequenta escola regular. Porém não é possível afirmar quão eficiente é essa inclusão.

Assim, o perfil escolar das crianças e adolescentes com autismo mostra que existe um avanço da inclusão, e que hoje muitas crianças com deficiência estão sendo colocadas em escolas regulares. Também existe um grande avanço em relação às leis que beneficiem esses indivíduos, mas a verdadeira inclusão ainda não ocorre completamente. É necessária uma escola mais preparada, com corpo docente mais especializado e famílias mais conscientes dos seus direitos e dos direitos de seus filhos para que isso ocorra.

CONCLUSÃO

Com base nos dados coletados no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica dos Distúrbios do Espectro Autístico pode-se concluir que, de acordo com a maioria, o perfil de escolaridade dos pacientes do referido laboratório é de crianças que frequentam escola

regular, 5 dias por semana, permanecendo de 4 a 5 horas por dia na escola, e os cuidadores consideram a escola boa, que satisfaz as necessidades da criança. Na literatura encontrou-se que realmente a política tem previsto a inclusão escolar dos alunos com DEA. Porém, alguns dos resultados mostraram que muitas crianças estão em escolas especiais, não freqüentam a escola todos os dias, ficam pouco tempo por dia no ambiente escolar e alguns cuidadores não vêem benefício nenhum trazido pela escola. Dessa forma, as crianças e adolescentes com Distúrbio do espectro do autismo estão em sua maioria freqüentando escola, porém esta escolarização é eficaz? A criança está se desenvolvendo intelectualmente, socialmente e emocionalmente?

Essa pesquisa trouxe que ainda falta preparo das escolas, dos professores e das famílias. As leis existem, mas poucos as conhecem detalhadamente e acabam não brigando pelos direitos dos indivíduos que necessitam de uma atenção educacional especial, e os próprios cuidadores acabam se conformando com a realidade e deixam de lutar pelo desenvolvimento acadêmico de seus filhos. A inclusão escolar vem caminhando, apresentando alguns avanços, mas muitos obstáculos ainda precisam ser vencidos.

Estudo II

“O Impacto da escola no desenvolvimento da criança e do adolescente com Autismo na perspectiva de cuidadores”.

Resumo

Introdução: Como se tem conhecimento, as crianças e adolescentes com Distúrbios do Espectro do Autismo (DEA) apresentam dificuldades de comunicação, comportamento e relações sociais. A escola muitas vezes é o local em que a criança inicia suas relações interpessoais; dessa forma é importante averiguar se a inserção no ambiente escolar causa algum tipo de impacto na vida da criança e do adolescente. **Objetivo:** Investigar qual o impacto da escola no desenvolvimento da criança e do adolescente com DEA segundo a percepção de seus cuidadores. **Método:** Participam deste estudo 56 cuidadores de crianças e adolescentes com diagnóstico inserido no espectro do autismo, que estavam em atendimento fonoaudiológico em serviço especializado. Foi aplicado o mesmo questionário do estudo 1, que continha uma questão relacionada ao impacto da escola no desenvolvimento da criança. Os dados foram coletados, tabulados e analisados estatisticamente. **Resultado:** Das crianças e adolescentes com DEA 54 estudam e dois não. Oito cuidadores disseram não ver benefício nenhum, enquanto 46 responderam que a escola proporciona benefícios na vida da criança e do adolescente com DEA. Os benefícios notados pelos cuidadores foram: socialização, suporte dado pela escola, aprendizagem, limites, diversos benefícios (aprendizagem, socialização, comunicação, comportamento, independência, relação com o outro) e alguns não conseguiram especificar os benefícios. **Discussão:** Os dados obtidos nessa pesquisa mostraram por meio da fala dos familiares que a inclusão escolar trouxe ganhos para a criança com autismo. Pela análise da literatura encontrou-se que as crianças com DEA têm potencial para um bom desempenho escolar, e as respostas mais encontradas como impacto positivo na vida da criança com DEA foram uma melhor socialização. Esse dado é curioso, afinal os familiares podem estar subestimando o potencial dessas crianças, ou acreditam que realmente o fato de melhorar no aspecto social é um ótimo ganho para seus filhos, ou até mesmo estão saturados de cuidar o tempo todo de seus filhos e vêem a escola como um apoio. **Conclusão:** O que causa preocupação é o fato de que o resultado positivo da escolaridade para crianças e adolescentes com DEA relatados pela maioria dos participantes é o desenvolvimento social. A falta de menção a resultados educacionais pode ser devido a um de dois fatores: ou o potencial educativo das crianças e adolescentes autistas está sendo subestimado, ou os resultados escolares estão sendo ignorados pelas pessoas que devem compartilhar a responsabilidade pela sua qualidade. Dessa forma, o impacto escolar na vida da criança com DEA reflete em uma melhora na socialização e a família se mostra satisfeita com esse impacto.

INTRODUÇÃO

As alterações apresentadas como características do espectro do autismo estão relacionadas à linguagem, cognição, e socialização, variando consideravelmente em relação ao grau e manifestação dos sintomas (Waterhouse e Wing, 1989). Essas alterações refletem no ambiente familiar, desorganizando-o e impedindo-o de ultrapassar algumas barreiras de maneira satisfatória a todos. Assim, a família passa a viver em função do deficiente e de suas exigências, por sua dificuldade em adquirir autonomia e pela dependência permanente. Não se pode deixar de avaliar tal situação como estressante. Assim, conclui-se que a dinâmica familiar do autista apresenta problemas emocionais que envolvem todos os membros da família. Os pais ficam estressados, sendo as mães, na maioria das vezes, quem dá suporte para toda essa família (Sprovieri e Assumpção, 2001).

Segundo Monteiro (2008) a vivência de ser mãe de uma criança autista traz sentimentos de inutilidade, falta de fé e solidão. As mães muitas vezes deixam de viver o seu cotidiano para viverem o cotidiano do filho, passam a lutar pelo bem-estar do filho, sem queixas, demonstrando abnegação, paciência, preocupação, perdas, sem saber para quem pedir ajuda. Na verdade são mães que também precisam ser cuidadas, prevenindo o adoecimento psíquico e contribuindo para que elas possam cuidar do filho e também se cuidarem. Além disso, essas mães precisam ser orientadas para que possam, da melhor maneira, ajudar seus filhos.

Os indicadores de promoção de competências de relacionamento interpessoal em crianças com alterações do espectro do autismo, em um programa específico de educação física, mostraram um desenvolvimento progressivo da interação social ao longo da intervenção. No perfil psicoeducacional verificou-se um progresso no nível de relacionamento afetivo. Por fim, na comunicação, constatou-se que as crianças autistas começaram a ficar mais atentas às tarefas que lhes eram propostas, começaram a interagir de forma mais harmoniosa com as outras pessoas e entender melhor as orientações que eram dadas, embora algumas vezes necessitassem de auxílio (Hollerbush, 2001).

Estudos sobre o ensino de habilidades acadêmicas para pessoas com autismo têm recebido pouca atenção, provavelmente porque os comprometimentos clássicos do transtorno, relacionados à comunicação, interação social e comportamentos, são vistos como prioritários no desenvolvimento de pesquisas. Porém, o desenvolvimento de tecnologias para o ensino de habilidades acadêmicas que atinjam esse público é fundamental, principalmente porque a realidade brasileira é que as pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo autistas, passaram a ser incluídas na escola regular. Assim, crianças com autismo estão cada vez mais expostas aos conteúdos acadêmicos nas salas de aula regulares e estratégias de ensino adequadas às suas necessidades são fundamentais para a entrada, permanência e progresso destas pessoas na escola.

Gomes (2007) descreveu o ensino de habilidades de adição e subtração para uma adolescente com autismo que utilizou procedimentos adaptados com base em princípios de

aprendizagem, técnicas de ensino e observação direta do repertório da participante e observou aprendizagem gradativa das habilidades ensinadas, com o decorrer da intervenção.

Atualmente o sistema escolar brasileiro busca encontrar soluções que respondam ao acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Algumas instituições públicas e particulares já mudaram sua organização pedagógica, valorizando e reconhecendo as diferenças, sem discriminar os alunos e/ou segregá-los. Ainda existe resistência, porém as redes de ensino, escolas, professores, pais e instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência estão aceitando a inclusão e vivendo novas experiências. Com as novas propostas das políticas educacionais e práticas escolares que envolvem o ensino regular e especial, observa-se um aspecto mais polêmico, a relação de igualdades e diferenças, que envolve a aplicação de tais políticas e todas as iniciativas visando a transformação das escolas para sua adaptação aos princípios inclusivos de educação (Mantoan, 2006).

Machado (2001) utilizou uma abordagem corporal e investigou os tipos de aprendizagem que crianças autistas podem ter, considerando suas possibilidades de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial. Com isso demonstrou que a intervenção pedagógico-terapêutica realizada gerou mudanças no comportamento e desenvolvimento das crianças autistas. Nas trocas com os pais a informação foi de que o envolvimento das crianças com o trabalho corporal era prazeroso (Machado, 2001).

A partir de uma concepção social e histórica da interação social, considerando as tecnologias de comunicação e informação disponíveis atualmente para a construção de ambientes digitais de aprendizagem, procurou-se averiguar uma possível mudança na interação social de pessoas autistas mediada pela tecnologia. Dessa forma foi possível identificar categorias emergentes dessa mediação tecnológica com contribuições importantes para as áreas envolvidas (psicologia, educação e computação). Os processos de interação social e de comunicação foram se desenvolvendo e na medida em que isso acontecia os níveis de autonomia dos alunos também melhoravam (Passerino et al, 2006).

Mães de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, responderam a um questionário semiestruturado, contendo perguntas relacionadas ao seu conhecimento, percepção e opinião a respeito da inclusão. Elas mostraram conhecer na prática o que é necessário para a inclusão, porém não conhecem as leis e os seus direitos. Reconheceram a importância da inclusão para a diminuição do preconceito e favorecer a interação, mas ainda falta muito para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Observou-se um notável empenho das mães buscando um ensino que promova a estimulação de seus filhos e possibilite não somente a sua inserção na sociedade, mas sim sua real inclusão, que significa não apenas estar ao redor dos meios sociais, mas fazer parte efetiva deles (Resende et al, 2010).

De acordo com Vasconcelos (2011), para que a criança com autismo alcance o seu desenvolvimento global são necessárias intervenção nas áreas afetadas e intensa estimulação, que amplie as vivências da criança com autismo. Em seu estudo de caso, realizado com uma

criança residente em Lisboa, evidenciou um contexto familiar e escolar seguro no apoio à criança. Além disso, o desenvolvimento de atividades lúdicas, a participação em programas de intervenção precoce, o envolvimento da família e um acompanhamento personalizado por um professor especializado (sem nunca se esquecer da socialização com a turma) foram fatores fundamentais para um melhor desenvolvimento educacional da criança autista.

A análise das concepções da família de uma criança com autismo acerca da inclusão escolar, observando o impacto da inclusão escolar e a contribuição da escola na socialização, mostrou, por meio da fala dos familiares, que a inclusão escolar trouxe ganhos sociais para a criança com autismo (Lacerda, 2011).

Segundo Cintra et al (2009) as expectativas de diferentes grupos envolvidos no processo de inclusão escolar, ou seja, professores, pais de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e pais de alunos cujos filhos estão matriculados em classe onde há crianças com NEE, são divergentes. Enquanto os professores priorizam o aspecto emocional e social da inclusão, os pais demonstraram que esperam que se priorize e se atente para os aspectos emocional, social e pedagógico. Essas divergências encontradas têm seus aspectos positivos, já que abrem caminho para discussões entre todos os envolvidos com a inclusão escolar e, conseqüentemente, para a melhoria do projeto pedagógico.

De acordo com o ponto de vista de Dota e Álvaro (2009) o tema inclusão tem gerado muitas discussões no meio acadêmico, na política e na sociedade em geral. É difícil definir o termo inclusão e o quanto este processo está sendo efetivo. Mesmo apresentando muitas falhas, o ensino inclusivo traz benefício para todos os envolvidos, porém profissionais despreparados e desmotivados são alvos de críticas na sociedade quando o assunto é a inclusão de portadores de necessidades especiais na rede pública. Assim, segundo os autores, existe a necessidade de cursos preparatórios e seminários sobre o assunto no que se refere à aquisição de informação a respeito deste novo processo.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho foi analisar o impacto que a escolarização causou em crianças e adolescentes da região oeste da Grande São Paulo, com diagnóstico inserido no espectro do autismo, segundo a perspectiva dos cuidadores.

HIPOTESE

A família considera que a escola proporciona um impacto positivo no desenvolvimento da criança e do adolescente com Distúrbio do Espectro do Autismo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Anteriormente à execução deste estudo o mesmo foi submetido à apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), nos termos da resolução 196/96, adotados por esta instituição (nº 193/10). A pesquisa teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética.

Participantes

Foram participantes dessa pesquisa 56 cuidadores de crianças e adolescentes com diagnóstico psiquiátrico incluído no Espectro do Autismo que acompanham semanalmente o atendimento fonoaudiológico dos mesmos no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Distúrbios do Espectro do Autismo (LIF-DEA) do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Os participantes da pesquisa tiveram conhecimento de todos os procedimentos necessários à realização da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1).

Procedimento:

Foi aplicado o mesmo questionário do estudo I para cuidadores (Anexo 2), para identificar as situações de escolaridade efetivamente disponíveis a essa população num grupo atendido em um serviço de Fonoaudiologia especializado e gratuito. Os cuidadores eram chamados em uma sala de atendimento individualmente para responderem; os questionários foram respondidos oralmente e transcritos pela pesquisadora.

Nesse sentido a primeira etapa em relação a esse grupo (cuidadores/crianças e adolescentes) foi sua caracterização sociodemográfica (idade, escolaridade do responsável pela criança, caracterização socioeconômica, caracterização familiar). Esse passo foi seguido pela caracterização da escolaridade da criança (tipo de escola/classe, frequência e horário, número de professores e de alunos na classe) e finalmente a investigação da opinião dos cuidadores quanto à qualidade desse serviço (a escola), benefícios para a criança e receptividade à família.

A análise quantitativa foi feita por meio de análise estatística e o teste usado foi o *Teste da Razão de Verossimilhança* e o *Teste de Kolmogórov-Smírnov*, considerando $p < 0,05$ como sendo estatisticamente significativo.

A análise qualitativa dos dados refere-se às respostas obtidas no questionário aplicado inicialmente sobre o conhecimento que os entrevistados apresentaram sobre a escolaridade dos indivíduos.

Os dados foram avaliados de forma isolada, considerando cada questão.

RESULTADOS

Todos os dados dos questionários foram analisados, porém para esse estudo foram utilizadas as respostas sobre os benefícios observados pelos cuidadores após a criança ou o adolescente ter tido contato com a escola. Os resultados encontram-se descritos abaixo:

Das crianças e adolescentes com autismo, 54 frequentam escola e dois não. Das 54 crianças e adolescentes com autismo que frequentam escola sete estão em escola especial, 46 em escola regular e uma em escola regular e especial (Gráfico II.1).

Gráfico II.1 - Perfil escolar das crianças e adolescentes com autismo.

Dentre os cuidadores, quando questionados a respeito da escola, oito disseram não ver benefício nenhum na vida da criança e do adolescente com autismo, 46 responderam que a escola proporciona benefícios. Os benefícios notados pelos cuidadores foram: 19 relataram que a socialização era o fator mais impactante e benéfico para o indivíduo com autismo, oito disseram que o fator de benefício mais significativo era o suporte dado pela escola, cinco observaram avanços na aprendizagem, dois disseram que a escola tinha melhorado os limites da criança/adolescente, dez viam diversos benefícios (aprendizagem, socialização, comunicação, comportamento, independência, relação com o outro) e dez não conseguiram especificar os benefícios (Gráfico II.2).

Gráfico II.2 - Benefícios percebidos pelos cuidadores das crianças e adolescentes com autismo.

As respostas dadas aos questionários foram tabuladas em planilha de dados. Os mesmos foram cruzados individualmente em relação ao conjunto que divide o questionário, ou seja, na questão 8 os entrevistados respondiam se a escola trazia benefícios e também quais eram esses, assim os dados coletados sobre esse benefícios foram utilizados como parâmetro e comparados com as demais questões, afinal esse item pode dar uma ideia do impacto escolar visto pela família. O objetivo dessa comparação foi averiguar se existe alguma correlação de um item com o outro.

O item *tipo de benefícios* foi usado como parâmetro para a comparação e a aplicação do *Teste da Razão de Verossimilhança* foi realizada com o intuito de verificar possíveis diferenças entre as duas categorias da variável. Considerou-se $p < 0,05$ como índice de significância.

As respostas dadas para a questão *tipo de benefícios* foram cruzadas individualmente e o *Teste de Kolmogórov-Smírnov* foi aplicado com o intuito de verificar possíveis diferenças entre as duas categorias da variável. Considerou-se $p < 0,05$ como índice de significância.

Ao relacionar o tipo de benefícios notado pelos cuidadores (considerando aprendizagem, socialização, comunicação, comportamento, independência, relação com o outro) e a idade dos pacientes, observou-se que existe uma diferença significativa ($p < 0,001$), pois a maioria dos cuidadores das crianças com três a cinco anos não souberam especificar o benefício, os das de seis a oito anos responderam que socialização e suporte dado pela escola eram os maiores benefícios observados, a maioria dos cuidadores das crianças de nove a 11 anos responderam que esses benefícios envolviam limites e aprendizagem e os cuidadores das crianças e adolescentes com mais de 11 anos observam muitos benefícios (Tabela II.1).

A observação da relação entre o *tipo de benefício* (considerando aprendizagem, socialização, comunicação, comportamento, independência, relação com o outro) e a escolaridade dos cuidadores mostrou uma diferença significativa ($p < 0,001$). Os cuidadores com nível de escolaridade superior consideram como benefício a aprendizagem, limites e

muitos benefícios, enquanto os cuidadores com ensino médio que consideram socialização e suporte da escola como os maiores benefícios e os que tem ensino fundamental não sabem especificar (Tabela II.1).

A relação entre o *tipo de benefício* (considerando aprendizagem, socialização, comunicação, comportamento, independência, relação com o outro) e o tipo de escola mostrou diferença significativa ($p < 0,001$). Como já era esperado foram os cuidadores das crianças que estudam em escola regular que definiram os benefícios, pois à maioria dos indivíduos estudam em escola regular (tabela II.1).

A análise que buscou relacionar o *tipo de benefício* (considerando aprendizagem, socialização, comunicação, comportamento, independência, relação com o outro) e o número de professores nas salas das crianças e adolescentes deste estudo mostrou diferença significativa ($p < 0,001$). A maioria dos cuidadores dos indivíduos com apenas um professor em sala de aula não souberam especificar o benefício, já os cuidadores dos participantes que têm dois ou mais professores ou descrevem benefícios, como suporte, aprendizagem, limites, entre outros (Gráfico II.3).

Gráfico II.3 – Relação entre as variáveis tipo de benefícios e número de professores.

A análise das respostas ao item *tipo de benefícios* evidenciou que existem diferenças significativas ($p < 0,001$), mostrando que a socialização pode ser considerado o fator percebido pelos cuidadores como o maior benefício trazido pela escola para a vida do indivíduo com autismo (Tabela II.1).

Tabela II.1 – Verificação estatística da variável tipo de benefícios com as variáveis idade, escolaridade dos pais, renda familiar, tipo de escola, quantidade de professores .

Variável	Categoria	Tipo de benefícios												Significância (p)
		não soube especificar		socialização		suporte dado pela escola		aprendizagem		limites		muitos benefícios		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
Idade	3 a 5 anos	10	100,00%	5	26,30%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	< 0,001
	6 a 8 anos	0	0,00%	14	73,70%	6	75,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	9 a 11 anos	0	0,00%	0	0,00%	2	25,00%	5	100,00%	2	100,00%	1	10,00%	
	mais que 11 anos	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	90,00%	
Escolaridade dos pais	ensino fundamental	9	90,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	< 0,001
	ensino médio	1	10,00%	19	100,00%	8	100,00%	2	40,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	ensino superior	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	60,00%	2	100,00%	6	60,00%	
	pós-graduação	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	20,00%	
	outros	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	20,00%	
Renda Familiar	menos que R\$ 540	1	10,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	< 0,001
	de R\$ 540 a R\$ 1.000	9	90,00%	8	42,10%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	de R\$ 1.001 a R\$ 2.000	0	0,00%	11	57,90%	5	62,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	acima de R\$ 2.000	0	0,00%	0	0,00%	3	37,50%	5	100,00%	2	100,00%	10	100,00%	
Tipo de escola	especial	7	70,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	< 0,001
	regular	3	30,00%	19	100,00%	8	100,00%	5	100,00%	2	100,00%	9	90,00%	
	reg e esp	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	10,00%	
Quantidade de professores	1 professor	10	100,00%	17	89,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	< 0,001
	2 professores	0	0,00%	2	10,50%	8	100,00%	5	100,00%	2	100,00%	3	30,00%	
	3 professores	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	10,00%	
	4 ou mais professores	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	60,00%	

DISCUSSÃO

Segundo Sprovieri e Assumpção (2001) as alterações apresentadas pelas crianças autistas se refletem no ambiente familiar. A família consegue ter a percepção do que influencia ou não o desenvolvimento do seu filho; dessa forma os cuidadores foram escolhidos para relataram qual o impacto causado na vida dos indivíduos com DEA, após frequentarem a escola.

Ter um filho com deficiência, que necessita de atenção específica, depender da dedicação e do trabalho dos outros para encontrar resultados positivos na vida de seus filhos é uma luta que os cuidadores enfrentam todos os dias, ao levarem seus filhos para a escola, para os atendimentos especializados. Esses cuidadores apresentam diferentes níveis socioeconômicos, porém todos têm uma mesma esperança, a de um futuro melhor para seus filhos. Ao colocar seu filho na escola esperam um impacto positivo para as crianças e uma mudança na qualidade de vida da família e um melhor desenvolvimento para a criança.

Dentre os cuidadores que participaram desta pesquisa, quando questionados a respeito da escola, 14% não conseguiram ver impacto positivo na vida da criança e do adolescente com autismo que começou a frequentar a escola, já 85% responderam que a escola proporciona benefícios para o aluno com autismo. Esses dados estão de acordo com o resultado pesquisa de Lacerda (2011) que mostrou, por meio da fala dos familiares que a inclusão escolar trouxe ganhos para a criança com autismo.

De acordo com o documento Educação Inclusiva no Brasil, Diagnóstico Atual e Perspectivas Futuras do Banco Mundial (2003) existe um avanço na legislação, porém a realidade revela que, para a grande maioria da população, as leis e os procedimentos legais não são conhecidos e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas. Monteiro (2008) também relata que as mães lutam pelo bem-estar do filho, sem queixas, demonstrando abnegação, paciência, preocupação e ficam perdidas sem saber para quem pedir ajuda. Nesse sentido, esta pesquisa mostrou que as mães parecem não ter conhecimento do que é direito para o seu filho, e se conformam, acreditando que um simples benefício como a socialização já é um resultado suficiente do processo de escolarização para seu filho.

Na associação entre o tipo de benefício percebido pelos cuidadores e a idade dos participantes encontrou-se que, quanto mais nova a criança/adolescente, menos benefícios são percebidos pelos cuidadores. Assim, os cuidadores de crianças com mais de 11 anos foram os que mais relataram benefícios proporcionados pela escola. Isso concorda com Passerino e colaboradores (2006) quando dizem que os processos de interação social e de comunicação vão se desenvolvendo e, na medida em que isso acontece, os níveis de autonomia dos alunos também melhoram. Ou seja, quanto mais tempo a criança frequenta a escola, mais habilidades ele tem armazenadas.

Pessoas mais esclarecidas em geral têm mais facilidade para expressar sua opinião, como a resposta para as questões eram abertas, o fato de alguns pais terem níveis de escolaridade maior parece ter feito com que tivessem mais tranquilidade e percepção para expressar sua opinião, isso não significa que os pais com níveis de escolaridade inferior não observem evolução no desenvolvimento do seu filho, mas pode justificar o resultado da comparação entre o tipo de benefício e a escolaridade dos cuidadores que mostrou uma diferença significativa, os cuidadores com ensino superior consideram como benefício a aprendizagem, limites e muitos benefícios, tendo uma visão mais ampla que os cuidadores com ensino médio que consideram socialização e suporte da escola e os que apresentam ensino fundamental que não sabem especificar o benefício. Outro fator é que os cuidadores com maior nível escolar, talvez por serem mais esclarecidos, conseguem mais facilmente acessar uma equipe profissional mais efetiva para seus filhos. Isso corrobora com Barbosa e Fernandes (2009) que mostram em relatos de pais e profissionais, que a falta de informação, os meios de acessar e encontrar lazer e educação disponível para os portadores do autismo, acabam intensificando os níveis de estresse dos cuidadores e interferindo diretamente na sua qualidade de vida e frequentemente esta é mediada por questões socioeconômicas.

Pelo fato da maioria das crianças estudarem em escola regular, os benefícios acabaram sendo definidos pelos cuidadores destas crianças, e a análise estatística aplicada entre o tipo de benefício e o tipo de escola apenas confirmou esse dado. Esse resultado mostra que a inclusão escolar já está ocorrendo e segundo Mantoan (2006) a inclusão escolar é importante para a valorização e reconhecimento das diferenças, sem discriminação dos alunos.

Acredita-se que a escola proporcione a todos os seus alunos conhecimentos em diversas áreas, respeito pelo próximo, raciocínio, aprimoramento das relações sociais, entre outros fatores. Espera-se que todos os alunos possam receber esses benefícios, incluindo os autistas e as demais crianças com deficiência, afinal, como refere Mantoan (2006) todos precisam reconhecer as diferenças, sem gerar discriminação. Os processos de mudança na socialização não foram observados apenas nesta pesquisa, outras, como a de Passerino e colaboradores, (2006) também revelaram melhora na socialização depois do impacto de frequentar a escola. Entretanto, a pesquisa de Passerino, ao contrário da atual, que trouxe resultados mais diretos, mostrou que a interação social e a comunicação foram se desenvolvendo e na medida em que isso acontecia os níveis de autonomia dos alunos também melhoravam.

De fato, a socialização é muito importante, e 63% dos cuidadores, quando questionados a respeito da escola, acreditam que o maior impacto que ela traz para a vida dos autistas é a socialização, porém não se deve pensar que apenas isso deve ser esperado da escola, indivíduos com autismo tem potencial e precisam receber ensino de qualidade para que possam desenvolver processos de aprendizagem escolar. Os pais dessa pesquisa parecem esperar menos da escola do que os que responderam a pesquisa de Cintra e colaboradores (2009) que esperam que se priorize e se atente para os aspectos emocional, social e pedagógico. Talvez as grandes dificuldades sociais das crianças com DEA levam os cuidadores a valorizarem mais as evoluções nessa área.

Tamanaha e Perissinoto (1999) mostram que é importante para o fonoaudiólogo estabelecer periodicamente discussões com os pais e a escola, pois assim eles têm parâmetros para lidar com as dificuldades comportamentais, relacionais e de comunicação da criança, isso pode ser uma justificativa para os pais não terem enfatizado a comunicação como um benefício causado pela escola. Pois talvez o fato do questionário ter sido aplicado num serviço de fonoaudiologia tenha feito eles não mencionarem o desenvolvimento da comunicação, afinal eles podem pensar que o fator comunicação é uma responsabilidade do fonoaudiólogo.

A socialização foi considerado o fator que a maioria dos cuidadores acreditam ser o maior impacto da escola na vida do indivíduo com autismo, não condizendo com o que mães de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais que responderam na pesquisa de Resende et al (2010), em que mostraram conhecer na prática a inclusão, porém não conhecem as leis e os seus direitos. Reconhecem que a inclusão é importante para diminuição do preconceito e favorecer a interação, mas ainda falta muito para que a inclusão

ocorra de forma efetiva. Observou-se que elas buscam um ensino que promova a estimulação de seus filhos e possibilite não somente a sua inserção na sociedade, mas sim sua real inclusão, que significa não apenas estar ao redor dos meios sociais, mas fazer parte efetiva deles, trazer educação de fato para esses indivíduos. Os participantes dessa pesquisa parecem se contentar com a inserção da criança na escola e não mostram entender o que realmente é inclusão e lutar por ela.

Os familiares podem estar subestimando o potencial dessas crianças, ou acreditam que realmente o fato de melhorar no aspecto social é um ótimo ganho para seus filhos, ou até mesmo estão saturados de cuidar o tempo todo de seus filhos e vêem a escola como um parceiro, para poder descansar, resolver problemas familiares e domésticos enquanto a criança permanece na escola.

CONCLUSÃO

O impacto que a escolarização causou em crianças e adolescentes da região oeste da Grande São Paulo, com diagnóstico inserido no espectro do autismo, para grande parte dos cuidadores, foi um melhor desempenho social para essas crianças, independente da escola ser regular e/ou especial. Esse resultado confirma a hipótese de que a família considera que a escola proporciona um impacto positivo no desenvolvimento da criança e do adolescente com DEA, porém discute-se que seria importante a escola trazer mais impactos na vida a criança com DEA que não só a socialização.

O que causa preocupação é o fato de que o resultado positivo da escolaridade para crianças e adolescentes com DEA relatados pela maioria dos participantes é o desenvolvimento social. A falta de menção a resultados educacionais pode ser devido a alguns fatores como o potencial educativo das crianças e adolescentes autistas está sendo subestimado, os resultados escolares estão sendo ignorados pelas pessoas que devem compartilhar a responsabilidade pela sua qualidade, talvez as grandes dificuldades sociais das crianças com DEA levam os cuidadores a valorizarem mais as evoluções nessa área, ou o fato do questionário ter sido aplicado num serviço de fonoaudiologia e tenha feito os cuidadores não mencionarem o desenvolvimento da comunicação, afinal eles podem pensar que o fator comunicação é uma responsabilidade do fonoaudiólogo.

Dessa forma, o impacto escolar na vida da criança com DEA reflete em uma melhora na socialização e a família pode estar se mostrando satisfeita com isso, pensando na grande dificuldade social que as crianças com DEA apresentam, ou estão ignorando a capacidade de desenvolvimento de seus filhos e deixando de lutar pelos direitos dessas crianças, ou até mesmo estão cansados de cuidar o tempo integral de seus filhos e vêem a escola como uma parceira.

Estudo III

“A perspectiva de professores quanto ao seu trabalho com crianças e adolescentes com Distúrbios do Espectro do Autismo”.

Resumo

Introdução: Os professores, como membros da escola, são os indivíduos que mais tem contato com crianças e adolescentes com Distúrbios do Espectro do Autismo (DEA). Assim, têm surgido pesquisas de grande valia para analisar o quanto esses docentes estão amparados e preparados para receber alunos com DEA. **Objetivo:** Identificar e descrever as dificuldades e o valor atribuído ao seu trabalho por professores de escolas regulares e ou especiais que têm crianças com DEA em suas salas de aula. **Método:** Participaram deste estudo 51 professores de escolas regulares e especiais que tinham crianças com diagnóstico psiquiátrico incluído no Espectro do Autismo dentre seus alunos. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Instituição onde este estudo foi realizado. Um questionário fechado tipo classificação foi respondido por professores, a respeito do papel que exercem em relação ao aluno, das dificuldades e habilidades que o professor tem em relação ao aluno, estratégias de comunicação usadas por ambos, comportamentos e interesses da criança observados pelo professor. Os dados foram coletados, tabulados e analisados estatisticamente. **Resultados:** Dos 51 professores, a maioria era do gênero feminino, tinham entre 31 e 40 anos e eram formados em pedagogia. Os professores responderam que a sua influência era principalmente relacionada à comunicação e às relações interpessoais. Eles também referiram que as dificuldades eram principalmente relacionadas à aprendizagem, comunicação e comportamento da criança. Eles consideraram que a escola oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas que há muito pouco apoio de outros profissionais e falta de tecnologia de ensino adequada. Para esses professores, o meio comunicativo mais utilizado para se comunicar com o aluno era o verbal. As respostas em relação à circunstância que o aluno autista tem maior dificuldade em se comunicar e os comportamentos mais observados nos alunos foram muito variadas, isso pode ter ocorrido pela diversidade de características que os indivíduos com DEA apresentam ou pela falta de experiência desses professores em observar e destacar tais habilidades. **Discussão:** De acordo com os resultados encontrados nessa pesquisa os professores demonstraram não conhecer muito sobre o autismo e também em alguns momentos se sentem despreparados para trabalhar com a inclusão. Isso não era para acontecer, afinal as leis afirmam que os professores ao ter um aluno com deficiência em sua sala, terão acesso a programas de qualificação. **Conclusão:** Dessa forma, conclui-se que os professores estão despreparados para ensinar esses alunos e precisam ser mais bem instruídos e receberem mais apoio de outros profissionais, podendo assim proporcionar uma educação de melhor qualidade para crianças com DEA.

INTRODUÇÃO

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM IV-TR, a categoria de Desordens do Espectro do Autismo (DEA) baseia-se em quatro critérios: atraso e desvios sociais; problemas de comunicação; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos e início antes dos 30 meses de idade. Assim, pode-se afirmar que há um *continuum* no espectro do autismo, que engloba desde indivíduos com repertórios comportamentais muito limitados até indivíduos com manifestações muito semelhantes aos das pessoas sem essa desordem. Ainda segundo o DSM IV-TR, muitos indivíduos com DEA tendem a evitar o contato social, porém há aqueles que mostram níveis elevados de afeto e prazer nas situações sociais. Alguns parecem letárgicos, mas outros são muito ativos e parecem interagir constantemente com determinados aspectos do seu ambiente (Associação Americana de Psiquiatria, 2002).

O modo de educar indivíduos com DEA é significativamente limitado, devido às alterações envolvidas nesse espectro (comportamento, socialização e comunicação) e à falta de profissionais especializados. O profissional deve se manter informado, participando de ações de formação contínua e receber suporte de equipes multidisciplinares e da instituição. Paciência e rotina são fundamentais em qualquer plano de intervenção. O objetivo da educação deve incluir um trabalho voltado para a funcionalidade do indivíduo do DEA. (Richard, 2008).

A integração da criança deficiente na escola deve fazer parte dos objetivos de todos os profissionais que trabalham com essas crianças, sendo que o ambiente escolar permite que todos os alunos (incluindo os deficientes) experimentem uma diversidade de atividades e estímulos. Os fatores que dificultam a educação da criança deficiente incluem aqueles inerentes ao indivíduo deficiente, à pessoa do professor e à estrutura escolar atual, sendo estes os mais destacados. Assim, para que a real inclusão da criança deficiente na rede regular de ensino ocorra, é preciso capacitação e formação dos profissionais envolvidos, adaptação e adequação do material pedagógico, adaptação do espaço físico, além de apoio técnico específico (De Vitta, Silva e Moraes, 2004).

Apesar do crescimento das matrículas de crianças com deficiência na escola regular, o déficit de vagas é muito grande e constitui um desafio para os sistemas de ensino. Para que todos os indivíduos com deficiência possam estar matriculados, diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, e outras necessidades práticas. Dessa forma, mesmo existindo um grande avanço na educação, ainda não se concretizou uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana (MEC/SEESP, 2001).

Um artigo que investigou professores da escola básica, do Vale do Sinos, Região Metropolitana de Porto Alegre/RS e que procurou descrever os discursos dos docentes relativos às diferenças e à inclusão, mostrou que há desconforto, por parte dos docentes, no que se refere à diferença e à diversidade e, talvez por isso, a prática de professores seja um espaço de múltiplas resistências e reivindicações. É necessário colocar em pauta uma densa reflexão sobre a nova configuração da escola e sua complexidade diante do cenário atual. Nessa perspectiva, a inclusão social, pensada no seu sentido mais amplo como cultura de pertencimento, com suas possibilidades e contradições, está colocada como um grande desafio à educação (Zucchetti, 2011).

Ao discutir sobre a prática profissional de duas professoras e suas crianças com autismo em classes de educação infantil concluíram que mais uma vez reafirma-se a importância da atuação do professor e o preparo dele como mediador e agente de inclusão, assim como o papel da escola como o espaço propício para isso (Farias, Maranhão e Cunha, 2008).

Ocorrem muitas discussões em relação à inclusão escolar. No Brasil, as leis existem, mas ainda não estão totalmente implementadas. A inclusão escolar brasileira segue a cultura norte-americana. Alguns acreditam que o fato de seguir o modelo de outros países, que já foi testado, pode ampliar o acesso à escola para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, podendo com isso avançar na educação especial e na educação geral do país (Mendes, 2006).

Glat e Nogueira (2002) discutiram a importância estratégica de ações e projetos de formação de professores para a consolidação da política de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes. As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho do docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar.

Segundo Goldberg (2002), os professores, ao se depararem com uma criança deficiente, de modo geral, sentem ansiedade e conflito. Com a prática eles acabam aprendendo a lidar com o aluno, porém não contam com conhecimento teórico que apoie essa prática. Observa-se a necessidade de implementação de espaços para a construção de conhecimentos e a troca de experiências, instrumentalizando o professor em aspectos teóricos e emocionais. A autora observa que o processo de educabilidade de alunos considerados como “especiais” ainda é bastante complexo e difícil. Com isso, acredita-se que deve ser dada atenção à prática educativa e aprofundar conceitos teóricos, evitando assim a emergência de idéias distorcidas e, conseqüentemente, práticas incoerentes com o desenvolvimento do indivíduo deficiente.

Klein (2011), em seu estudo de caso cujo objetivo foi discutir o papel das crenças de uma professora da educação infantil em relação ao seu aluno com autismo, revelou a influência que o pensamento positivo do professor exerce na prática pedagógica. O professor que acredita no aluno com autismo e se mostra mais empenhado, considerando seu potencial, melhora a qualidade de interação do aluno com DEA com o professor e também com os demais colegas de sala. Por esse caminho, o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno com autismo é favorecido.

Segundo De Vitta e colaboradores (2010) a percepção de professores de educação infantil é que a principal contribuição do processo de inclusão é a socialização da criança com deficiências. Quanto à aprendizagem, acreditam que a criança com deficiência mental é a que encontra maiores dificuldades, contrariamente à com deficiência física. Ressaltam problemas com o espaço físico, recursos materiais e humanos e relativos à formação do professor. Assim, a autora conclui que é preciso possibilitar aos professores uma formação que abranja conhecimentos sobre as diferentes deficiências e as necessidades educacionais relativas a elas, propiciar a adequação do espaço físico e dos recursos materiais, além de oferecer assistência técnica específica.

Entrevistas para conhecer as representações sociais dos professores da rede pública estadual acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, buscando refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas e os efeitos destas representações sobre o processo de inclusão dos referidos alunos revelaram o desconhecimento dos professores sobre os casos de psicoses e autismo, bem como o despreparo em que se encontram para trabalhar com a inclusão de alunos, que supostamente não aprendem. A escola, na visão dos professores, seria apenas um veículo para a socialização desses alunos; também acreditam que a inclusão deveria ser realizada em turmas menores, pois dessa forma o professor conseguiria dedicar mais atenção para os alunos. Os professores dizem não estar preparados para receber alunos com deficiência na escola (Alves, 2005).

Ao explorar o tipo de competências que os agentes educativos possuem para que a inclusão escolar seja efetiva, de acordo com Rodrigues (2010), um questionário revelou a existência de formação inicial dos agentes educativos que é insuficiente para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, e particularmente com alunos autistas. Os sujeitos se caracterizaram como pouco competentes para trabalhar na área e afirmaram ter pouco conhecimento do assunto.

Trabalhar com autismo, ainda hoje, é algo pouco explorado na sociedade. Os profissionais que se deparam com esses indivíduos necessitam de informações para trabalhar. Os professores, por exemplo, precisam de ajuda para lidar com os autistas no ambiente escolar. Dessa maneira, Felício (2007) investigou o nível de conhecimento dos professores em relação ao tema e sua capacidade para permear tal educação. A maioria dos professores mostrou não possuir conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas em sala de aula. Existe um despreparo para lidar com os autistas, bem como educá-los e ensiná-los. Tal

despreparo aparentemente é causado pela formação profissional insuficiente nas áreas especiais e pela falta de informação sobre o autismo e suas manifestações.

Uma pesquisa analisou o perfil de competência social de duas crianças pré-escolares do sexo masculino. Uma das crianças com autismo, inserida na escola comum comparada a uma criança com desenvolvimento típico. Investigou-se a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil de competência social de ambas. Os resultados demonstraram que enquanto o perfil de competência social da criança com desenvolvimento típico pouco variou entre os contextos, a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização do self, no pátio. As evidências de competência social na criança com autismo são de extrema importância na desconstrução dos mitos que cercam essas crianças. Assim, pode-se pensar que a inclusão escolar de crianças com autismo é algo possível, desde que fundamentada no conhecimento, garantindo os recursos necessários e a clareza acerca do papel da escola (Camargo e Bosa, 2012).

Conforme Lopes (2011), os docentes com formação específica são mais favoráveis à inclusão de alunos autistas do que os docentes sem formação específica. Há maior proporção de professores com formação específica que consideram que há benefícios para os alunos sem deficiência face à integração de alunos com autismo nas suas turmas. Os docentes consideram que os alunos autistas se beneficiam da interação proporcionada pela inclusão. Dessa forma, fica claro que os docentes mais preparados e especializados conseguem enxergar mais resultados no desenvolvimento do seu aluno e a influencia positiva da inclusão escolar.

Segundo Castro (2004) é de extrema relevância a formação de professores críticos e reflexivos na Educação Inclusiva, para que esses tenham condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando condições de trabalho que acompanhem as exigências dessa nova realidade e exigindo uma educação que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática. A proposta de uma sociedade inclusiva não é uma empreitada fácil, e ela só se tornará viável através da preocupação, interesse e participação de toda sociedade (famílias, escolas, organizações, governo).

Santos (2008) afirma que no Brasil ainda não é dada a devida atenção para a formação adequada de profissionais especializados em crianças autistas. No currículo dos profissionais das áreas de saúde e educação, as informações sobre autismo são frequentemente pobres e obsoletas, o que por sua vez impede que o trabalho de investigação diagnóstica e intervenção ocorram em tempo hábil.

É importante que a equipe escolar saiba diferenciar as dificuldades específicas de seus alunos e encaminhar os casos para um profissional capaz de realizar o diagnóstico. Diante do mesmo, a escola, junto com o professor, deve preparar um plano de ensino para aquela criança. Mesmo com a ansiedade da família, o profissional pode, a cada dia, desenvolver um trabalho em sala de aula, a fim de não privar a criança da escola e do convívio social. Simples práticas diárias podem fazer a diferença. Assim fica claro que a parceria entre família–escola–

profissional competente é de fundamental importância para o progresso de uma criança autista (Santos 2008).

Com base na avaliação que um grupo de estudantes de mestrado em Educação Especial, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) mostram e discutem em seu artigo algumas concepções teóricas sobre formação de professores e aspectos centrais da formação de professores para a Inclusão. Concluem que é necessário operar uma reforma aprofundada nos cursos de formação para que as pessoas que neles são formadas possam, elas mesmas, vir a ser agentes de mudança na escola.

De acordo com Avila (2008) o professor, ao refletir sobre o tema "aluno de inclusão", sente a angústia despertada pelo processo de inclusão escolar que, em seu imaginário, concebem que o aluno com deficiência deve ser cuidado por sua mãe. Assim, compreende-se que o processo de inclusão demanda, além de informações técnicas, um espaço de cuidado emocional a estes profissionais.

O intuito desta pesquisa foi avaliar o impacto que o aluno autista causa no trabalho do professor, ou seja, o resultado global, a caracterização, o conteúdo que a escolarização de uma criança autista traz para que o professor possa obter como perspectiva, e não diferenciar o conhecimento de professores de diversos tipos de escola. Dessa forma o tipo de escola (regular, especial, pública, particular...) não interfere no estudo, por essa razão esses dados não foram discriminados.

OBJETIVO

O objetivo desse estudo foi identificar e descrever as perspectivas de professores de escolas regulares e/ou especiais, que têm crianças e adolescentes com DEA em suas salas de aula, a respeito das características, das dificuldades comportamentais, sociais e comunicativas de seus alunos com autismo.

HIPOTESE

O professor acredita estar bem preparado para receber em sua sala de aula alunos com Distúrbios do Espectro do Autismo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Anteriormente à execução deste estudo o mesmo foi submetido à apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), nos termos da resolução 196/96, adotados por esta instituição (nº 193/10). A pesquisa teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética.

Participantes

Participaram dessa pesquisa 51 professores de escolas regulares e especiais que tinham crianças e ou adolescentes com diagnóstico psiquiátrico incluído no Espectro do Autismo dentre seus alunos.

Os participantes da pesquisa tiveram conhecimento de todos os procedimentos necessários à realização da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 3).

Procedimento:

Foi aplicado um questionário para professores, cujas questões eram fechadas e de classificação em que o inquirido ordena as várias modalidades de resposta por ordem de importância (Ferreira e Campos, 1999) (ANEXO 4). Esse questionário foi elaborado pela pesquisadora, continha 11 questões e por meio dele buscou-se identificar as percepções a respeito do papel que os professores exercem em relação ao aluno, das dificuldades e habilidades em relação ao aluno, estratégias de comunicação usadas por ambos, comportamentos e interesses do aluno observados pelo professor.

O questionário foi enviado por meio dos cuidadores, acompanhado pelo Termo de Consentimento (ANEXO 5) e uma Carta de Consentimento para o Professor (ANEXO 6). Foram enviados 89 questionários, porém apenas 51 foram respondidos e devolvidos.

A análise quantitativa foi feita por meio de análise estatística com a aplicação dos testes de Kruskal-Wallis, dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, Análise de Correlação de Spearman e Teste t-Student, considerando $p < 0,05$ como índice de significância.

A análise qualitativa dos dados foi feita a partir das respostas obtidas no questionário aplicado inicialmente sobre o conhecimento que os entrevistados apresentam sobre como trabalhar com um aluno com transtorno do espectro do Autismo. Os dados foram avaliados de forma isolada, considerando cada questão. As questões 5 e 6 do questionário para os professores foram correlacionadas com as seguintes variáveis idade, formação e tempo de atuação. As questões 5 e 6 foram comparadas. Nas questões 7, 9, 10 foi realizada análise estatística para ver se suas variáveis tinham diferença significativa entre si. Nas questões 7, 8, 9, 10 a resposta mais dada pelos professores foi correlacionada com as demais variáveis de cada questão.

RESULTADOS

Foram entrevistados 51 professores. Todos os dados dos questionários foram analisados e os resultados dos questionários encontram-se descritos abaixo.

Dos 51 professores, 49 eram do gênero feminino. A idade dos professores variava de 20 a 60 anos, sendo que a maioria tinha entre 31 e 40 anos. Desses, 36 tinham formação em pedagogia. Quanto ao tempo de atuação, 22 deles atuam entre um e dez anos, 21 entre 11 e 20 anos, cinco entre 21 e 30 anos e um atua a mais de 31 anos. Dois não responderam a essa questão (Tabela III.1).

Tabela III.1 – Informações sobre os professores (gênero, idade, formação, tempo de atuação).

Gênero	N	Idade	n	Formação	N	Tempo de atuação	n
M	2	20 a 30 anos	12	Apenas Pedagogia	24	1 a 10 anos	22
F	49	31 a 40 anos	22	Pedagogia e outra licenciatura	12	11 a 20 anos	21
		41 a 50 anos	12	Magistério	5	21 a 30 anos	5
		51 a 60 anos	4	Geografia	1	mais que 31 anos	1
		NR	1	Letras	2	Não respondeu	2
				Pós-graduação	1		
				Psicopedagogia	2		
				Terapeuta Ocupacional	1		
				Outros	3		
Total	51		51		51		51

Em relação à questão 5, que perguntava em que área o professor acreditava estimular e contribuir mais para o desenvolvimento da criança e do adolescente com autismo, a grande maioria afirmou interferir principalmente na comunicação e nas relações interpessoais do indivíduo. As áreas em que acreditavam menos interferir eram a aprendizagem e o desenvolvimento neuropsicomotor.

A questão 6 perguntava qual a área em que o professor mais encontrava dificuldade; a maioria relatou comunicação, aprendizagem e comportamento, sendo que a maioria relatou encontrar menos dificuldades também na comunicação e nas relações interpessoais.

Ao questionar em quais fatores o professor considerava que a escola mais contribuía para o desenvolvimento do trabalho com indivíduos com autismo e onde estavam as maiores barreiras, a questão 7 mostrou que a maioria dos professores considera haver um déficit em relação ao apoio de outros profissionais e material didático, e que o fator que mais contribui é o apoio familiar.

Quanto à questão 8, o meio comunicativo que a maioria dos professores relatou utilizar para se comunicar com o aluno com autismo foi o verbal e os menos utilizados eram a escrita e os sinais.

A questão 9 estava relacionada com a funcionalidade da linguagem, ou seja, em quais circunstâncias o aluno com autismo apresentava mais dificuldade para se comunicar. Como esperado, vários professores responderam que a maior dificuldade comunicativa dos seus alunos com DEA era para interagir.

As respostas à questão 10, que perguntava sobre os comportamentos e interesses observados com frequência nos alunos com autismo, indicam que os professores observam que muitos deles frequentemente tentam se relacionar com colegas, resistem em participar das atividades, apegam-se inapropriadamente a objetos ou apresentam comportamentos estereotipados. Os comportamentos menos observados nas crianças foram auto e/ou heteroagressão.

Todas as respostas obtidas nos questionários foram tabuladas em planilha de dados. Os mesmos foram cruzados individualmente em relação ao conjunto que divide o questionário.

Como já citado no método, foram comparadas as questões 5 e 6, foi realizada a correlação entre as variáveis idade, formação e tempo de atuação com as questões 5 e 6. Uma análise entre as variáveis foi realizada nas questões 7,8, 9 e 10. Isso para averiguar a existência de correlação de um item com o outro e se existe uma diferença significativa entre as respostas.

A questão 5, que perguntava qual a área em que o professor acreditava estimular e contribuir no desenvolvimento da criança e do adolescente com autismo foi usada como parâmetro, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre as duas categorias da variável (Teste de Kruskal-Wallis). Ao relacionar as alternativas da questão 5 com a idade dos professores, a formação e o tempo de atuação, observou-se que não existe diferença significativa, quando relacionado o tempo de atuação e a idade dos professores. (Tabela III.2). As variáveis 'formação' e 'tempo de atuação' contêm muitas categorias, com baixíssima representatividade, o que não permitiu avaliações estatísticas nos termos propostos.

Tabela III.2 – Verificação estatística das variáveis da questão 5 (comunicação, aprendizagem, relações interpessoais, comportamento, desenvolvimento neuropsicomotor, raciocínio e autonomia) com a variável idade.

Variável	Idade	N	Média	Desvio-padrão	Percentil 50 (Mediana)	Significância (p)
Comunicação	20 a 30 anos	11	3,09	2,17	2,00	0,905
	31 a 40 anos	18	3,22	2,10	3,00	
	41 a 50 anos	10	3,70	2,26	2,50	
	51 a 60 anos	2	3,00	2,83	3,00	
	Total	41	3,29	2,11	3,00	
Aprendizagem	20 a 30 anos	11	2,82	1,33	3,00	0,265
	31 a 40 anos	18	4,11	2,03	4,00	
	41 a 50 anos	10	4,20	2,20	3,50	
	51 a 60 anos	2	4,50	0,71	4,50	
	Total	41	3,80	1,91	4,00	
Relações Interpessoais	20 a 30 anos	11	3,73	1,95	3,00	0,715
	31 a 40 anos	18	3,56	2,28	2,50	
	41 a 50 anos	10	3,10	1,73	3,00	
	51 a 60 anos	2	2,00	0,00	2,00	
	Total	41	3,41	2,00	3,00	
Comportamento	20 a 30 anos	11	4,55	2,42	6,00	0,836
	31 a 40 anos	18	4,22	1,80	4,00	
	41 a 50 anos	10	4,20	1,75	4,50	
	51 a 60 anos	2	3,00	0,00	3,00	
	Total	41	4,24	1,91	4,00	
Desenvolvimento neuropsicomotor	20 a 30 anos	11	5,27	1,56	6,00	0,203
	31 a 40 anos	18	4,61	2,15	5,00	
	41 a 50 anos	10	4,70	1,57	5,00	
	51 a 60 anos	2	7,00	0,00	7,00	
	Total	41	4,93	1,85	5,00	
Raciocínio	20 a 30 anos	11	5,18	1,25	5,00	0,298
	31 a 40 anos	18	4,56	1,62	5,00	
	41 a 50 anos	10	5,10	2,23	6,00	
	51 a 60 anos	2	6,00	0,00	6,00	
	Total	41	4,93	1,66	6,00	
Autonomia	20 a 30 anos	11	3,36	2,01	3,00	0,690
	31 a 40 anos	18	3,72	1,93	4,00	
	41 a 50 anos	10	3,00	1,89	2,50	
	51 a 60 anos	2	2,50	2,12	2,50	
	Total	41	3,39	1,91	3,00	

Em relação à questão 6 (área em que o professor mais encontrava dificuldade), quando suas alternativas são relacionadas com o item idade dos professores, a resposta *comportamento* é estatisticamente significativa ($P < 0,05$). Já em relação aos itens formação e o tempo de atuação contêm muitas categorias, com baixíssima representatividade, o que não permitiu avaliações estatísticas nos termos propostos. (Teste de Kruskal-Wallis) (tabela III.3).

Tabela III.3 – Verificação estatística das variáveis da questão 6 (comunicação, aprendizagem, relações interpessoais, comportamento, desenvolvimento neuropsicomotor, raciocínio e autonomia) com a variável idade.

Variável	Idade	N	Média	Desvio-padrão	Percentil 50 (Mediana)	Significância (p)
Comunicação	20 a 30 anos	10	2,40	1,78	2,00	0,104
	31 a 40 anos	20	4,60	2,44	6,00	
	41 a 50 anos	9	4,33	2,69	5,00	
	51 a 60 anos	3	4,00	0,00	4,00	
	Total	42	3,98	2,38	4,00	
Aprendizagem	20 a 30 anos	10	3,20	1,75	3,00	0,524
	31 a 40 anos	20	3,25	2,05	3,00	
	41 a 50 anos	9	4,33	2,00	4,00	
	51 a 60 anos	3	3,00	1,73	3,50	
	Total	42	3,45	1,94	3,00	
Relações Interpessoais	20 a 30 anos	10	4,70	1,83	5,00	0,122
	31 a 40 anos	20	4,65	1,93	5,00	
	41 a 50 anos	9	3,78	1,79	5,00	
	51 a 60 anos	3	6,67	0,58	6,50	
	Total	42	4,62	1,89	5,00	
Comportamento	20 a 30 anos	10	5,20	2,04	7,00	0,026
	31 a 40 anos	20	3,45	1,99	3,50	
	41 a 50 anos	9	3,67	1,80	4,00	
	51 a 60 anos	3	6,33	0,58	6,50	
	Total	42	4,12	2,07	4,00	
Desenvolvimento neuropsicomotor	20 a 30 anos	10	4,10	1,66	4,00	0,379
	31 a 40 anos	20	4,40	1,60	5,00	
	41 a 50 anos	9	4,22	2,22	4,50	
	51 a 60 anos	3	2,33	1,16	2,00	
	Total	42	4,14	1,76	4,00	
Raciocínio	20 a 30 anos	10	3,20	1,93	2,00	0,366
	31 a 40 anos	20	3,40	1,50	4,00	
	41 a 50 anos	9	3,44	2,19	2,50	
	51 a 60 anos	3	1,67	1,16	2,00	
	Total	42	3,24	1,75	3,00	
Autonomia	20 a 30 anos	10	5,20	1,69	6,00	0,627
	31 a 40 anos	20	4,25	2,12	4,00	
	41 a 50 anos	9	4,56	1,88	5,00	
	51 a 60 anos	3	4,00	1,73	3,50	
	Total	42	4,52	1,93	4,00	

Quando comparadas as questões 5 e 6 encontrou-se diferença estatisticamente significativa entre relações interpessoais, desenvolvimento neuropsicomotor, raciocínio e autonomia; dessa forma fica confirmando que realmente a maioria considera ter as mesmas habilidades e dificuldades ao trabalhar com crianças e adolescentes autistas em suas salas de aula (Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon) (tabela III.4).

Tabela III.4 – Comparação estatística das variáveis da questão 5 e questão 6 (comunicação, aprendizagem, relações interpessoais, comportamento, desenvolvimento neuropsicomotor, raciocínio e autonomia) .

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Percentil 50 (Mediana)	Significância (p)
Comunicação +	37	3,27	2,05	3,00	0,151
-	37	4,19	2,38	4,00	
Aprendizagem +	37	3,70	1,90	4,00	0,384
-	37	3,24	1,88	3,00	
Relações Interpessoais +	37	3,30	2,01	3,00	0,015
-	37	4,59	1,88	5,00	
Comportamento +	37	4,41	1,89	4,00	0,836
-	37	4,27	2,08	4,00	
Desenvolvimento neuropsicomotor +	37	5,00	1,81	5,00	0,038
-	37	4,05	1,81	4,00	
Raciocínio +	37	5,11	1,54	6,00	0,000
-	37	3,27	1,69	3,00	
Autonomia +	37	3,22	1,86	3,00	0,029
-	37	4,38	1,96	4,00	

Foi aplicado o Teste t-Student entre as variáveis da questão 7. O item material didático foi escolhido como parâmetro, pois foi a variável que muitos dos professores relataram encontrar menos contribuições. Encontrou-se que em relação à infra-estrutura, aprimoramento profissional, apoio da diretoria ocorreu uma diferença significativa, ou seja, o material didático realmente precisa ser modificado, para que os professores consigam melhorar a qualidade de trabalho que realizam com seus alunos. A análise referente ao material didático e ao apoio de outros profissionais não mostrou diferença significativa.

Por outro lado, o apoio familiar foi a resposta que os professores mais disseram receber encontrar como meio facilitador do seu trabalho. Assim, com o intuito de verificar o grau de relacionamento entre o apoio familiar e a variáveis infraestrutura, auxílio de outros profissionais, aprimoramento profissional e apoio da diretoria (questão 7) esses itens não determinaram diferenças estatisticamente significativas. Apenas o item material didático teve correlação negativa significativa com o apoio familiar. Isso confirma o resultado encontrado na análise estatística realizada. Dessa forma, na questão 7, pode-se concluir que os professores necessitam de melhorias na qualidade do material didático, para assim aprimorar seu trabalho, e assim contribuir com o aprendizado desses alunos (Tabela III.5).

Tabela III.5 – Verificação estatística das variáveis da questão 7 (apoio familiar e infraestrutura, auxílio de outros profissionais, aprimoramento profissional, apoio da diretoria e material didático).
(Análise de Correlação de Spearman)

Variável	Estatística	Apoio familiar
Infra-estrutura	Coeficiente de Correlação (r)	-0,122
	Significância (p)	0,431
	N	44
Auxílio de outros profissionais	Coeficiente de Correlação (r)	0,024
	Significância (p)	0,875
	N	44
Aprimoramento profissional	Coeficiente de Correlação (r)	-0,173
	Significância (p)	0,262
	N	44
Apoio da diretoria	Coeficiente de Correlação (r)	-0,129
	Significância (p)	0,402
	N	44
Material didático	Coeficiente de Correlação (r)	-0,349
	Significância (p)	0,020
	N	44

Ao aplicar o teste da *Análise de Correlação de Spearman*, com o intuito de verificar o grau de relacionamento (Questão 8) entre a fala e as variáveis gestos, sinais, e escrita, encontrou-se correlação negativa estatisticamente significativa com gestos e sinais. Assim, embora não se possa afirmar que a fala seja o meio de comunicação exclusivo entre professor e aluno, observa-se que ela é o meio privilegiado para essa comunicação (Tabela III.6).

Tabela III.6 – Comparação estatística das variáveis da questão 8 (gestos, fala, sinais e escrita).

Variável	Estatística	Fala
Gestos	Coeficiente de Correlação (r)	-0,306
	Significância (p)	0,039
	N	46
Escrita	Coeficiente de Correlação (r)	-0,182
	Significância (p)	0,225
	N	46
Sinais	Coeficiente de Correlação (r)	-0,448
	Significância (p)	0,002
	N	46

Na questão 9, na qual o objetivo é saber como o professor observa a funcionalidade comunicativa de seu aluno. A variável *para pedir informação* foi a que mais apareceu como resposta. Dessa forma, foi aplicado o Teste t-Student entre as variáveis da questão 9, utilizando essa variável como parâmetro. Encontrou-se que em relação às variáveis *para protestar* e *nunca tenta se comunicar* ocorreu uma diferença significativa. Assim não podemos afirmar que o aluno utiliza sua comunicação apenas e/ou principalmente para pedir informação. É importante ressaltar que pelo fato do questionário não ter sido aplicado pessoalmente, acredita-se que essa questão pode ter tido um maior número de respostas inconsistentes.

Foi aplicado o Teste t-Student entre as variáveis da questão 10, que busca informações sobre os comportamentos e interesses dos alunos com DEA observados pelos professores. O

item *relaciona-se com colegas de sala* foi escolhido como parâmetro, pois foi a variável que o professor mais observa como manifestação de comportamento e interesse no indivíduo com DEA. Encontrou-se que em relação a todas as variáveis dessa questão, esse item apresenta diferença significativa, ou seja, o aluno com DEA, segundo a visão do professor, tem o interesse e tenta se relacionar com seus colegas. Na aplicação de outro teste estatístico (*Análise de Correlação de Spearman*), a mesma variável utilizada mostrou que a única variável que teve significância foi *mostrar-se arredio e/ou indiferente* (tabela III.8). Ou seja, não podemos afirmar que o comportamento e interesse mais observado nos alunos com DEA seja relacionar-se com colegas de sala. Nessa questão, assim como na questão 9, pelo fato do questionário não ter sido aplicado pessoalmente podem ter havido respostas inconsistentes. Outro fator importante para ser citado é que está questão continha muitos itens e isso pode ter gerado dificuldade nos professores para responder, assim como tornou a análise muito difícil e confusa.

Tabela III.7 – Comparação estatística das variáveis da questão 10.

Variável	Estatística	Relaciona-se com colegas de sala
Atende ordens	Coeficiente de Correlação (r)	0,252
	Significância (p)	0,117
	N	40
Resiste em participar das atividades...	Coeficiente de Correlação (r)	0,003
	Significância (p)	0,986
	N	40
Demonstra medos	Coeficiente de Correlação (r)	-0,147
	Significância (p)	0,366
	N	40
Utiliza pessoas como ferramentas	Coeficiente de Correlação (r)	-0,203
	Significância (p)	0,208
	N	40
Resiste ao contato físico	Coeficiente de Correlação (r)	-0,110
	Significância (p)	0,498
	N	40
Mantém contato visual...	Coeficiente de Correlação (r)	0,139
	Significância (p)	0,391
	N	40
Apega-se a objetos de maneira inapropriada...	Coeficiente de Correlação (r)	-0,231
	Significância (p)	0,151
	N	40
Mostra-se arredio e/ou indiferente	Coeficiente de Correlação (r)	-0,328
	Significância (p)	0,039
	N	40
Apresentou comportamento estereotipados	Coeficiente de Correlação (r)	-0,301
	Significância (p)	0,060
	N	40
Apresenta auto e/ou hetero agressão	Coeficiente de Correlação (r)	-0,166
	Significância (p)	0,307
	N	40

DISCUSSÃO

Os Distúrbios do Espectro do Autismo envolvem sintomas que se manifestam nas áreas de desenvolvimento da comunicação, comportamento e socialização (Fernandes, 2003). As questões formuladas foram baseadas nesses aspectos.

Muitos dos professores responderam contribuir principalmente no desenvolvimento da comunicação e relações interpessoais, o que corrobora as afirmações de Camargo e Bosa (2012), que investigaram o perfil de competência social de uma criança autista, comparando-a com uma criança de desenvolvimento típico e mostraram que a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social do que a criança com desenvolvimento típico. Isso, e a resposta dos professores da presente pesquisa, mostraram que a inclusão escolar de crianças com autismo é algo possível, e que o desenvolvimento dos fatores sociais foi o que mais se destacou. Já Richard (2008), mostra que

o modo de educar indivíduos com DEA é significativamente limitado, devido às alterações envolvidas nesse espectro (comportamento, socialização e comunicação) e à falta de profissionais especializados. Dessa forma, entende-se que a inclusão de crianças com autismo é possível, afinal existem respostas positivas quanto a isso, porém a escola necessita ter estrutura, os profissionais necessitam ser qualificados, é importante o apoio de uma equipe multidisciplinar e os profissionais necessitam ser orientados e acompanhados sempre para que a inclusão possa ser algo contínuo.

Os professores afirmaram interferir menos no desenvolvimento da criança e do adolescente com autismo, principalmente na aprendizagem e no desenvolvimento neuropsicomotor. Isso confirma a visão dos professores analisados no trabalho de Alves (2005), que viam a escola apenas como um veículo para a socialização. De certa forma isso indica uma falta de conhecimento e de descrença no desenvolvimento escolar de crianças com autismo.

Por outro lado, os docentes estudados por Lopes (2011), consideram que os alunos autistas se beneficiam da interação proporcionada pela inclusão. Brito e Carrara (2010) confirmaram a influência exercida pelo professor no desempenho comunicativo de alunos com DEA. Assim, entende-se que a escola é importante para o desenvolvimento social do aluno com autismo e que o professor é a peça fundamental para esse desenvolvimento, pois além de influenciar diretamente, é quem gerencia a relação desse aluno com os outros e com os demais membros da escola.

As escolas, de maneira geral, segundo a percepção dos professores estudados, não têm estrutura adequada para apoiar o desenvolvimento escolar, social, cultural e emocional do aluno com autismo; não têm base para acolher a família, nem tecnologia e infraestrutura apropriadas, nem professores especializados. Isso condiz com o que Alves (2005) indicou em sua pesquisa, no sentido de que o processo de inclusão revelou o desconhecimento dos professores e o despreparo para trabalhar com a inclusão de alunos que supostamente não aprendem. A escola, para os professores, seria apenas um veículo para a socialização; eles acreditam que a inclusão deveria ser realizada em turmas menores. Também relatam dificuldades para dedicar-se aos alunos especiais, pelo fato das salas serem muito populosas e nem eles nem a escola serem devidamente preparados para receber esses alunos. Nesse sentido, Goldberg (2002) já havia observado a necessidade de implementação de espaços para a construção de conhecimentos e a troca de experiências, instrumentalizando o professor, teórica e emocionalmente.

Os professores, nessa pesquisa, consideram que a escola oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas que há muito pouco apoio de outros profissionais e falta de tecnologia de ensino adequado. Brito e Carrara (2010) ressaltam que cabe ao fonoaudiólogo atuar no respaldo a educadores quanto à identificação de necessidades educacionais especiais de alunos com DEA, à estruturação de práticas de ensino e de adequações curriculares, a fim de melhorar o desenvolvimento de linguagem, a interação social e aumentar a participação desses alunos em atividades acadêmicas.

Assim como os professores da pesquisa de Felício (2007), que não possuem conhecimento suficiente e adequado para lidar com alunos com DEA em sala de aula, os professores dessa pesquisa relatam despreparo para lidar com esses alunos. Relataram não receber formação e orientação suficientes para trabalhar com esse público, além da falta de apoio e salas de aulas numerosas. A inclusão que as Diretrizes de Base (2001) estabelecem, com garantia de escolas regulares adequadas, com professores capacitados, adaptações curriculares, serviços de apoio especializado, classes especiais em caráter transitório, ainda não existe. Para que de fato ela ocorra, ainda precisam ser feitas adequações estruturais, curriculares, apoio adequado para os professores e famílias, e conscientização de toda a população.

O professor é quem tem maior contato com o aluno, é o responsável pela sala de aula, o mensageiro do conteúdo escolar, quem observa a relação dos alunos entre si e faz intermediação dessas relações. É também a quem a família confia seu filho enquanto não estão presentes, enfim o professor tem muitas responsabilidades e na maioria das vezes pouco apoio; eles mesmos relatam falta de ajuda de outros profissionais, da direção e da coordenação da escola.

De acordo com os resultados encontrados nesta pesquisa os professores demonstraram não conhecer muito sobre o DEA. Em alguns momentos sentem-se despreparados para trabalhar com a inclusão. Nesse sentido, o presente estudo concorda com Glat e Nogueira (2002), que mostraram que são importantes programas de formação de professores para a implementação da política de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, pois não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.

CONCLUSÃO

A perspectiva de professores de escolas regulares e/ou especiais que têm crianças e adolescentes com DEA em suas salas de aula é que eles sentem falta de conhecimento sobre o quadro, falta de formação, dificuldade para encontrar apoio de outros profissionais, dificuldade para saber que conteúdo ensinar, descrença no desenvolvimento escolar de crianças com autismo, falta de base para acolher a família e falta de suporte tecnológico e de infraestrutura. O professor não acredita estar bem preparado para receber em sua sala de aula alunos com DEA. Necessitam de preparo mais específico e de mais conhecimentos sobre os DEA e suas manifestações.

De acordo com os resultados encontrados nesta pesquisa, o professor não acredita estar bem preparado para receber em sua sala de aula alunos com Distúrbios do Espectro do Autismo. Os professores demonstraram estar desorientados sobre inclusão e sobre como trabalhar com o aluno com DEA. Dessa forma conclui-se que os professores consideram-se despreparados e necessitam de ajuda para estruturação de práticas de ensino e de

adequações curriculares, a fim de melhorar o desenvolvimento de linguagem, a interação social e aumentar a participação desses alunos em atividades acadêmicas.

Esse estudo apresentou algumas limitações como o número restrito de sujeitos e o fato de apenas 40% dos questionários enviados terem sido respondidos; porém, mesmo sendo um número limitado de respostas, esse trabalho traz informações sobre a realidade brasileira, de como até mesmo os professores que fazem parte do que se chama inclusão escolar estão desinformados e despreparados para a mesma. Mais pesquisas como essa precisam ser realizadas, trabalhos a respeito desse assunto necessitam ser publicados, para que a população brasileira possa se informar e entender melhor o significado da inclusão escolar e os alunos com necessidades especiais efetivamente beneficiarem-se dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças e adolescentes com Distúrbio do Espectro do Autismo (DEA) aparentemente estão, em sua maioria, freqüentando escola, inseridos no sistema de ensino regular; as famílias consideram que a escola traz benefício para a vida da criança, sendo que a socialização tem o maior impacto percebido por professores e familiares. Porém fica claro que existe uma percepção de falta preparo das escolas e dos professores.

As leis existem, mas nem os familiares, nem os professores, ou seja, a sociedade em geral não as conhece detalhadamente e acabam aceitando as condições apresentadas e não lutam pelos direitos das crianças e adolescentes com DEA.

Outro fator que causa preocupação é o fato de que o resultado positivo da escolaridade mais evidenciado ser o desenvolvimento social. A falta de menção a resultados educacionais leva a pensar que o potencial educativo das crianças e adolescentes com DEA está sendo subestimado, ou os resultados escolares estão sendo ignorados. Esse dado é curioso, afinal os familiares podem estar subestimando o potencial dessas crianças, ou acreditam que realmente o fato de melhorar no aspecto social é um ótimo ganho para seus filhos, ou até mesmo estão saturados de cuidar o tempo todo de seus filhos e vêem a escola como um espaço onde deixam seus filhos e conseguem descansar por um período de tempo, sem construir expectativas a respeito do trabalho desenvolvido ali..

Os cuidadores mostram dificuldade para relatar o que a escola proporciona na vida da criança autista. Isso é preocupante, afinal a escola tem a função de definir princípios, proporcionar aprendizagem, capacidade de resolução de problemas, independência, vivência na sociedade, entre outros efeitos. Muitas crianças com DEA têm habilidade, capacidade para desenvolver com êxito sua aprendizagem. Desse modo, estão subestimando o potencial da criança com DEA. Seria importante as famílias não se contentarem apenas com uma melhoria na socialização do seu filho e questionarem a qualidade de ensino proporcionada ao seu filho e se apoiarem nas leis para de fato seu filho ser incluído.

Os professores se sentem despreparados e perdidos para ensinar esses alunos e precisam ser mais bem instruídos e necessitam receber mais apoio de outros profissionais, de

uma escola mais preparada para entender e amparar esse professor, de famílias que invistam no desenvolvimento de seus filhos e que acreditam que o professor possa ser um grande parceiro nessas ações, de uma equipe escolar que possa dividir o trabalho, sanar as dúvidas e as dificuldades desse educador, de uma sociedade que acredite mais no poder da educação, de políticos que não somente implantem as leis, mas que ofereçam uma estrutura para que elas de fato funcionem. Essas e outras ações são necessárias para que o professor e a escola possam proporcionar uma educação de melhor qualidade para crianças com DEA.

O impacto escolar na vida da criança com DEA reflete em uma melhora na socialização, independente de ser uma escola regular ou especial. Os cuidadores acabam se conformando com a realidade e deixam de lutar pelo desenvolvimento acadêmico de seus filhos. Os professores demonstraram estar desorientados sobre inclusão e sobre como trabalhar com o aluno com DEA. A inclusão escolar vem caminhando, apresentando alguns avanços, mas muitos obstáculos ainda precisam ser vencidos.

ANEXO 1

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 18.08.10 **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 193/10 intitulado: "AUTISMO E ESCOLA: A PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES", e seus anexos, apresentado pelo Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia ocupacional.

Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar ao CEP-FMUSP, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa.

Pesquisador (a) Responsável: Fernanda Dreux miranda Fernandes

Pesquisador (a) Executante: Ana gabriela Lopes Pimentel

CEP-FMUSP, 18 de agosto de 2010.

Prof. Dr. Eduardo Massad
Coordenador
Comitê de Ética em Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo Rua Ovídio Pires de Campos, 225, 5º andar - CEP 05403 010 - São Paulo - SP Fone: 011 3069 6442 Fax: 011 3069 6492 e-mail: cep.fmusp@hcnet.usp.br

ANEXO 2

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
Curso de Fonoaudiologia
Departamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia
Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Distúrbios do Espectro Autístico

Questionário aplicado nos cuidadores

Data: ____ / ____ / ____

1) Nome da criança: _____ Idade: _____

Informante: _____ Escolaridade: _____

2) Renda familiar: _____ Quantas pessoas trabalham na casa: _____

3) A família é composta por quantas pessoas: _____

4) A criança frequenta escola?

() Sim () Não

5) Qual frequência em dias e horas por dia?

6) Tipo de Escola (descrever):

() Regular () Especial:

7) Quantas professoras acompanham a criança?

8) A criança é beneficiada pelo ensino?

() Sim () Não

Dê exemplo: _____

9) Contato do professor:

ANEXO 3

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
Curso de Fonoaudiologia

Departamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia
Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Distúrbios do Espectro Autístico

Questionário aplicado nos professores

Data: ___/___/___

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Formação: _____

4- Tempo de Atuação: _____

5- Em que áreas você acredita que estimula e contribui para melhorar o desenvolvimento de seu aluno autista:

(numere de 1 a 7 sendo 1 a área em que você mais contribui e 7 a área em que menos contribui)

1) Comunicação	()
2) Aprendizagem	()
3) Relações interpessoais	()
4) Comportamento	()
5) Desenvolvimento neuropsicomotor	()
6) Raciocínio	()
7) Autonomia	()

6- Em que áreas que você encontra mais dificuldade com seu aluno autista:

(numere de 1 a 7 sendo 1 a área em que você encontra mais dificuldade e 7 a área em que você encontra menos dificuldade)

1) Comunicação	()
2) Aprendizagem	()
3) Relações interpessoais	()
4) Comportamento	()
5) Desenvolvimento neuropsicomotor	()
6) Raciocínio	()
7) Autonomia	()

7- Em que fatores você considera que a escola contribui para o desenvolvimento do seu trabalho com seu aluno autista:

(numere de 1 a 6 sendo 1 a área em que você encontra mais dificuldade e 6 a área em que você encontra menos dificuldade)

1) Infra-estrutura	()
2) Auxílio de outros profissionais	()
3) Apoio familiar	()
4) Aprimoramento profissional	()
5) Apoio da diretoria	()
6) Material didático	()

8 - Em relação à comunicação quais os meios comunicativos que você utiliza para comunicar-se com seu aluno autista?

(numere de 1 a 4 sendo 1 a área em que você mais contribui e 4 a área em que menos contribui)

- 1) Fala ()
- 2) Gestos ()
- 3) Escrita ()
- 4) Sinais ()

9 - Em quais circunstâncias seu aluno autista se comunica:

(numere de 1 a 5 sendo 1 a área em que você encontra mais dificuldade e 5 a área em que você encontra menos dificuldade)

- 1) Para pedir informações, objetos,comentar fatos ()
- 2) Para Interagir com o professor e os colegas de sala ()
- 3) Não focaliza o assunto ()
- 4) Para protestar ()
- 5)Nunca tenta se comunicar ()

10 - Em relação aos comportamentos e interesses quais observa com mais freqüência em seu aluno autista:

(numere de 1 a 11 sendo 1 a área em que você encontra mais freqüentemente e 11 a área em que você encontra menos freqüentemente)

- 1) Relaciona-se com colegas de sala ()
- 2) Atende ordens ()
- 3) Resiste em participar das atividades propostas e/ou mudanças de rotina ()
- 4) Demonstra medos. ()
- 5) Utiliza pessoas como ferramentas ()
- 6) Resiste ao contato físico ()
- 7) Mantém contato visual com professores e colegas ()
- 8) Apega-se a objetos de maneira inapropriada e/ou gira objetos ()
- 9) Mostra-se arreadio e/ou indiferente ()
- 10) Apresentou comportamento estereotipados (repetição persistente de atos e/ou fala) ()
- 11) Apresenta auto e/ou hetero agressão (bate nos outros, ou em si mesmo) ()

11) Conhece algum outro professor que atua com alunos do espectro Autístico:

() Sim () Não

Se sim, informar o contato: _____

ANEXO 4

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-HCFMUSP

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para cuidadores

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. NOME:
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : SEXO : .M ☐ F ☐
DATA NASCIMENTO:/...../.....
ENDEREÇO Nº APTO:
BAIRRO: CIDADE
CEP:..... TELEFONE: DDD (.....)
2. RESPONSÁVEL LEGAL
NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador etc.)
DOCUMENTO DE IDENTIDADE :..... SEXO: M ☐ F ☐
DATA NASCIMENTO.:/...../.....
ENDEREÇO: Nº APTO:
BAIRRO: CIDADE:
CEP: TELEFONE: DDD (.....).....

DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Autismo e escola: a perspectiva de pais e professor.

PESQUISADOR : Ana Gabriela Lopes Pimentel

CARGO/FUNÇÃO: Fonoaudióloga INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº 17062

UNIDADE DO HCFMUSP: FOFITO

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

RISCO MÍNIMO	X	RISCO MÉDIO	☐
RISCO BAIXO	☐	RISCO MAIOR	☐

4. DURAÇÃO DA PESQUISA : 2 anos

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-HCFMUSP

Título da pesquisa: "AUTISMO E ESCOLA: A PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES".

O objetivo desse estudo é descrever a situação de escolarização de crianças e adolescentes da Grande São Paulo, com diagnóstico inserido no espectro autista. Especificamente propõe-se verificar o que a criança autista causa ao frequentar a escola, quais as habilidades e dificuldades que os professores identificam, se o ambiente escolar é favorável para receber um aluno autista e identificar qual a realidade da criança autista observada pela família. Para conseguir estas informações, pediremos que o Senhor (A) responda a um questionário que conta questões sobre autismo. Durante a aplicação desse questionário estaremos anotando suas respostas para analisar depois. Esse estudo não trará nenhum prejuízo ou risco ao Senhor (A) nem à criança, pois apenas faremos perguntas e, mesmo assim, garantimos que seus dados pessoais não serão divulgados e nem suas respostas serão identificadas. O Senhor (A) terá o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados da pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Com este trabalho pretendemos conhecer o quanto os professores estão preparados para receberem alunos com Distúrbios do Espectro Autístico, e assim verificar o quanto está ocorrendo inclusão desses alunos e o quanto os professores estão preparados para recebê-los.

Em qualquer etapa do estudo, o Senhor(A) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é Ana Gabriela Lopes Pimentel que pode ser encontrado no endereço Rua Cipotanea nº 51 Telefone(s) (11) 30918413. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Av. Dr. Arnaldo, 455 – Código Postal 05403000 – tel: 3069-6431 – E-mail: cep.fmusp@hcnet.usp.br.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Investigações do conhecimento de professores sobre alunos do espectro Autístico”.

Eu discuti com Ana Gabriela Lopes Pimentel. Sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Assinatura do professor

Data ____/____/____

Assinatura da testemunha

Data ____/____/____

para casos de pacientes menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual.

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data ____/____/____

ANEXO 5

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-HCFMUSP

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para professores

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. NOME:
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : SEXO : .M ☐ F ☐
DATA NASCIMENTO:/...../.....
ENDEREÇO Nº APTO:
BAIRRO: CIDADE
CEP:..... TELEFONE: DDD (.....)

DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Autismo e escola: a perspectiva de pais e professor.

PESQUISADOR : Ana Gabriela Lopes Pimentel

CARGO/FUNÇÃO: Fonoaudióloga INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº 17062

UNIDADE DO HCFMUSP: FOFITO

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

RISCO MÍNIMO	X	RISCO MÉDIO	☐
RISCO BAIXO	☐	RISCO MAIOR	☐

4.DURAÇÃO DA PESQUISA : 2 anos

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-HCFMUSP

Título da pesquisa: "AUTISMO E ESCOLA: A PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES".

O objetivo desse estudo é descrever a situação de escolarização de crianças e adolescentes da Grande São Paulo, com diagnóstico inserido no espectro autista. Especificamente propõe-se verificar o que a criança autista causa ao frequentar a escola, quais as habilidades e dificuldades que os professores identificam, se o ambiente escolar é favorável para receber um aluno autista e identificar qual a realidade da criança autista observada pela família. Para conseguir estas informações, pediremos que o Senhor (A) responda a um questionário que conta questões sobre autismo. Durante a aplicação desse questionário estaremos anotando suas respostas para analisar depois. Esse estudo não trará nenhum prejuízo ou risco ao Senhor (A) nem à criança, pois apenas faremos perguntas e, mesmo assim, garantimos que seus dados pessoais não serão divulgados e nem suas respostas serão identificadas. O Senhor (A) terá o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados da pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Com este trabalho pretendemos conhecer o quanto os professores estão preparados para receberem alunos com Distúrbios do Espectro Autístico, e assim verificar o quanto está ocorrendo inclusão desses alunos e o quanto os professores estão preparados para recebê-los.

Em qualquer etapa do estudo, o Senhor(A) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é Ana Gabriela Lopes Pimentel que pode ser encontrado no endereço Rua Cipotanea nº 51 Telefone(s) (11) 30918413. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Av. Dr. Arnaldo, 455 – Código Postal 05403000 – tel: 3069-6431 – E-mail: cep.fmusp@hcnet.usp.br.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Investigações do conhecimento de professores sobre alunos do espectro Autístico”.

Eu discuti com Ana Gabriela Lopes Pimentel. Sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Assinatura do professor

Data ____/____/____

Assinatura da testemunha

Data ____/____/____

para casos de pacientes menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual.

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data ____/____/____

ANEXO 6

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
Curso de Fonoaudiologia
Departamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia
Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Distúrbios do Espectro Autístico

Carta de Consentimento para o Professor

Prezado Professor

Solicito o preenchimento do questionário da pesquisa cujo título é “AUTISMO E ESCOLA: A PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES”. O objetivo desse estudo é descrever a situação de escolarização de crianças e adolescentes da Grande São Paulo, com diagnóstico inserido no espectro autista. Especificamente propõe-se verificar o que a criança autista causa ao frequentar a escola, quais as habilidades e dificuldades que os professores identificam, se o ambiente escolar é favorável para receber um aluno autista e identificar qual a realidade da criança autista observada pela família”.

O questionário conta com perguntas relacionadas com as áreas que o professor contribui para melhorar o desenvolvimento de seu aluno, áreas que encontra mais dificuldade, contribuições da escola e meios comunicativos utilizados.

Faço o pedido que leia o termo de consentimento livre e esclarecido, preencha os dados solicitados nele e assine onde estiver escrito assinatura do professor. Em seguida peço que preencha o questionário.

Conto com a sua colaboração, pois ao participar dessa pesquisa você estará nos ajudando a descobrir as necessidades dos professores e assim criarmos propostas e ações de divulgação que proporcionem melhor desempenho dos professores com crianças autistas e que as crianças tenham eficaz qualidade de ensino.

Esse estudo não trará nenhum prejuízo ou risco, garantimos que seus dados pessoais não serão divulgados e nem suas respostas serão identificadas.

Em qualquer etapa do estudo, o Senhor (A) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa. O principal investigador é Ana Gabriela Lopes Pimentel que pode ser encontrado no endereço Rua Cipotanea nº 51. Telefone(s) (11) 30918413.

E-mail: anagabrielalpimentel@gmail.com.

Antecipadamente agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

Ana Gabriela Lopes Pimentel CRFa 17062

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M.D. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento [dissertação]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

Associação Americana de Psiquiatria. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM IV-TR)*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Associação Americana de Psiquiatria. DSM-5 Development, 2011. Disponível em: <http://www.dsm5.org>.

Assumpção, F.B. & Pimentel, A.C.M. Autismo Infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2000, vol.22 s.2.

Avila, C. F., Tachibana, M. ,& Vaisberg, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online], 2008, vol.18, n.39, pp. 155-164.

Banco Mundial. Educação Inclusiva no Brasil, Diagnóstico Atual e Perspectivas Futuras. Washington: Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/inclusiva.

Barbosa, M.R.P., Fernandes, F.D.M., Qualidade de vida dos cuidadores de crianças com transtorno do espectro autístico. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*.2009, 14(3):482-6.

Bosa, C.A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*., São Paulo, 2006, vol.28.

Brito M.C., & Carrara K. Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*; 2010,15(3): 421-9.

Camargo, S.P.H. & Bosa, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura, *Psicologia Social*, Florianópolis, 2009, vol.21.

Camargo, S.P.H. & Bosa, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2012, vol.28, n.3, pp. 315-324.

Castro, R.C.M. Um grupo formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo: vozes no silêncio [dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Cintra, G.M.S., Rodrigues, S.D., Ciasca S.M. Inclusão Escolar: Há coesão nas Expectativas de pais e professores? Rev. Psicopedagogia; 2009, 26(79): 55-64.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL; Senado Federal, Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I da Educação; Artigo 205, 1988.

DECRETO Nº 57.730, DE 4 DE JANEIRO DE 2012. Disponível em: E:\decreto n.57.730, de 04.01.2012.htm

De Vitta, F.C.F., De Vitta, A., Monteiro, A.S.R., Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência, Rev. bras. educ. espec. Marília Sept./Dec., 2010, vol.16 no.3.

De Vitta, F.C. F., Silva, K.P. L., & Moraes, M.C.A.F. Conceito sobre Educação da criança Deficiente, de acordo com Professores de Educação Infantil da cidade de Bauru. Rev. Bras. Ed. Esp. 2004, v.10, n.1, p.43-58.

Dota, F.P., Álvaro, D.M.A. Ensino inclusivo: Aspectos Relevantes. Rev. Psicopedagogia, 2009 26(79): 124-8.

Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (Artigo 54), 13/07/1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

Farias, I.M., Maranhão, R.V.A., & Cunha, A.C.B. 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. Rev. bras. educ. espec. 2008, 14(3): 365-384.

Felicio, V.C. O Autismo e o professor: Um saber que pode ajudar [trabalho de conclusão de curso]. Universidade Estadual Julio Mesquita, Bauru, 2007.

Fernandes, F.D.M. Distúrbios da linguagem em autismo infantil. In Limongi SCO(org). Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2003.

Ferreira, M.J. & Campos, P. O Inquérito Estatístico uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados. Dossiês Didáticos.[Online](1999) <http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/Dossier11.pdf>.

Freitas, A.B.M., O Espectro Autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. Revista Psicopedagogia, São Paulo, 2008, Vol. 25.

Glat, R.; Nogueira, M.L.L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. Revista Integração [Online], 2002.

Goldberg, K. A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de down: um estudo comparativo [dissertação]. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

Gomes, C.G.S., Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. Revista Brasileira de Educação Especial. , Marília, 2007, Vol.13.

Gomes C.G.S., Mendes, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte: Rev. Bras. Educ. Espec. Marília, 2010, vol.16 no.3.

Hollerbusch, R.M.S.L. O Desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo : Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal [dissertação]. Universidade do Porto, 2001.

Klein, C.L., As crenças do professor na relação com seu aluno com autismo: um estudo caso. Dissertação, Porto Alegre, 2011.

Klin, A. Autismo e a Síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, 2006, vol. 28.

MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996). Ministério da Educação. Brasília-DF, 2001.

MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (Conselho Nacional de Educação, Resolução nº02, de 11 de Setembro de 2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

Lacerda, G.S. O Impacto da inclusão escolar de um aluno com autismo – uma avaliação familiar. [Monografia] Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, da Universidade UAB/UNB, Brasília, 2011.

Lopes, M.T.V. Inclusão das Crianças Autistas [Dissertação], Lisboa , 2011.

Machado, M. L. S. Educação e terapia da criança autista: uma abordagem pela via corporal [dissertação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2001.

Mantoan, M.T.; Igualdade e Diferenças na Escola – Como andar no fio da navalha. Revista da Faculdade de Educação da UFG, 2006, V.31,n.2.

Mendes, E.G., A radicalização do debate sobre inclusão escola. Revista Brasileira de Educação, 2006, V.11, n.33. pag 387-405.

Monteiro, C.F.S; Batista, D.O.N.M, Moraes, E.G.C., Magalhães, T.S.,Nunes, B.M.V.T.,Moura, M.E.B. Vivências Maternas na realidade de ter filho autista: uma compreensão da enfermagem. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, 2008, vol 61.

Núcleo Especializado da Infância e Juventude e Núcleo Especializado de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Cartilhas de Informações sobre Direitos, Os Direitos da criança e do adolescente com deficiência, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br>.

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. Cartilha Direitos das Pessoas com Autismo. Mar. 2011. Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br>.

Oliveira, A.C. - O Autismo e as “Crianças-Selvagens”: Da “Prática da Exposição” às Possibilidades Educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – O Relatório Mundial sobre Deficiência- Ministério da Saúde, <http://portal.saude.gov.br/>, 2011.

Ortiz, I.R.R., Pérez, F.J.M., Jiménez, A. A. La atención educativa en el caso del alumnado con transtornos del espectro autista. Revista de Educación, Sevilla, 2007, 344 . p.425-445.

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., Sirota, K.G. Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism , Social Development, August 2001, Vol 10, Issue 3, pages 399–419.

Passerino, L.M., Santarosa, L.M.C., Tarouco, L.M.R. Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação. XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – UNB/UCB, 2006.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educação Especial/Educação Básica/Censo Escolar; MEC/INEP, 1998.

Projeto de Lei nº 8035, de 2010. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>.

Ramos, A.S; Alves, L.M. A Fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2008, v.14, n.2, p.235-250.

Resende, D.O., Ferreira, P. M., Rosa, S.M. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: olhar das mães. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, 2010, v.18, n.2, p.115 – 127.

Resolução SE 72, de 9 de outubro de 2009. Disponível em:

http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Resolucao_SE_Educacao_Especial_Convenio.pdf.

Richard, G. J. Autism Spectrum Disorders in the Schools : Assessment, Diagnosis, and Intervention Pose Challenges for SLPs. The ASHA Leader, 2008.

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. Educ. rev. [online]. 2011, n.41, pp. 41-60.

Rodrigues, T.I.C. Autismo – Uma visão de docentes [dissertação]. Guimarães/Portugal, 2010.

Rossi, T.M.F. & Carvalho E.N.S. Investigando o espectro do autismo: perfil do alunado e intervenção educacional na rede pública do Distrito Federal .Revista do Centro de Educação [online], 2007, Edição 29.

Santos, A.M.T. Autismo: Desafio na alfabetização e no convívio escolar [Trabalho de conclusão de curso]. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008.

Serra, D.C.G. Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. Psicol. clin. [online]. 2009, vol.21, n.1, pp. 235-235.

Serra, D.C.G. A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade Centro de Ciência e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Silva, F.T. Gonçalves, E.A.V., Alvarenga, K.F. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura J. Soc. Bras. Fonoaudiol. São Paulo, 2012, vol.24 no.1.

Sousa-Morato, P.F & Fernandes, F.D.M. Correlatos entre o perfil comunicativo e adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico. Rev. CEFAC [online], 2009.

Sprovieri, M.H.S., Assumpção, F.B. Dinâmica Familiar de crianças Autistas, Arq. Neuro-Psiquiatria, Volume 59, São Paulo, 2001.

Tamanaha, A.C., Perissinoto, J. A abordagem fonoaudiológica no autismo infantil: um estudo sobre o trabalho terapêutico de linguagem. Infanto-Ver. Neuropsiq. Da Inf. E Adol, 1999, 7(3):137-142.

Vasconcelos, M.M.R., O dia a dia de uma criança com perturbação do Espectro Autista em contexto escolar e familiar – Estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2011.

Vasques, C.K & Baptista, C.R Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: um Discurso sobre Possibilidades. [Dissertação] 2002. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st2.htm>.

Waterhouse L, Wing L, Fein D. Re-evaluating the syndrome of autism in the light of empirical research. In: Dawson G, editor. Autism: nature, diagnosis, and treatment. New York: Guilford Press, 1989.

Wetherby, A.M. & Prutting, C. Profiles of Communicative and Cognitive-Social Abilities in Autistic Children. Journal of Speech and Hearing Research; 1984, v.27, p. 364 – 377.

Wilkinson, K. e Twist, L. Autism and Educational Assessment: UK Policy and Practice. Slough: NFER, 2010.

Zucchetti, D.T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. Educ. rev. [online]. 2011, vol.27, n.2, pp. 197-218.