

O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

OLIVEIRA, Suelen da Silva¹

Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – FAIT

GALVÃO, Luciana Georgetti Albuquerque²

Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – FAIT

RESUMO

O aumento de crianças diagnosticadas com autismo tem crescido consideravelmente, no entanto, o modo de ser do autista é tão específico ao ponto de variar para cada indivíduo. É relevante destacar que o educando com necessidades educacionais especiais necessita estar introduzido em um ensino regular, e, portanto, deve ter suas peculiaridades e os seus limites sempre respeitados. Sendo assim, a problemática encontrada para este artigo, tange a discutir o papel da escola frente a inclusão de alunos autistas, visto que esse é um público crescente na sociedade. O trabalho tem como objetivo auxiliar no conhecimento teórico/prático de profissionais da área da educação como um todo, especialmente o corpo docente, em prol de didáticas funcionais ao referido público aqui mencionado. A metodologia de estudo utilizada partiu de uma revisão de literatura, onde foram pesquisados referenciais teóricos de autores especialistas no assunto, que vieram subsidiar a temática de modo que corroboraram positivamente com o trabalho. Conclui-se que é preciso conhecer os diversos aspectos manifestados pelo indivíduo autista para responder suas necessidades com um posicionamento de base, estimando sempre pelo seu ritmo e espaço, e explorando da melhor maneira possível os seus potenciais, trabalhando em prol de sua inclusão e desenvolvimento.

Palavras chave: Autismo, AEE, Escola Inclusiva, Formação Docente.

ABSTRACT

The increase in children diagnosed with autism has grown considerably; however, the way of being of the autistic person is so specific as to vary for everyone. It is important to highlight that the student with special educational needs needs to be introduced to regular education, and therefore, must have their peculiarities and limits always respected. Thus, the problem found for this article is to discuss the role of the school in the face of the inclusion of autistic students, as this is a growing audience in society. The work aims to assist in the theoretical/practical knowledge of professionals in the field of education, especially the faculty, in favor of functional didactics to the public. The study methodology used started from a literature review, where theoretical references were researched by authors specialized in the subject, who came to subsidize the theme in a way that positively corroborated with the work. We conclude that it is necessary to know the various aspects manifested by the autistic individual to answer their needs with a basic positioning, always estimating by their pace and space, and exploring their potentials in the best possible way, working for their inclusion and development.

Keywords: Autism, AEE, Inclusive School, Teacher Education.

1. INTRODUÇÃO

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia – FAIT. E-mail: suh.olliveira.so@gmail.com

² Especialista Graduação em Psicologia – Universidade Estadual Paulista (UNESP) - E-mail: lugeorgetti@bol.com.br

O aumento de crianças diagnosticadas com autismo tem crescido consideravelmente, no entanto, o modo de ser do autista é tão específico ao ponto de variar para cada indivíduo. De modo geral, o autismo aborda estados de isolamento completo, ou algum tipo de isolamento individual descrito como sentir-se só em uma multidão, sem interagir, sem construir elos sociais, salientando apenas uma reflexão abstrata, ou incapacidade de compreensão. Fonseca (2014) reitera que alguns indivíduos apresentam destreza e articulação intactos, outras demonstram grandes complexidades no campo da linguagem. Enquanto alguns parecem retraídos e distantes, outros se mostram presos à severos e limitados protótipos comportamentais.

O Transtorno do Espectro Autista exterioriza-se nas primeiras fases de vida do sujeito, descendente de causas ainda ocultas, mas com enorme subsídio genético. Refere-se a uma síndrome de complexidade alta, com múltiplos diagnósticos abordando distintos panoramas comportamentais. As incertezas dos sintomas apresentados confundem, muitas vezes, uma análise mais prévia (CUNHA, 2014). Baseado nas informações anteriores, é relevante destacar que o educando com necessidades educacionais especiais necessita estar introduzido em um ensino regular, e, portanto, deve ter suas peculiaridades e os seus limites sempre respeitados.

Segundo Fonseca (2014), mais imprescindível que a adaptação é a habilitação de todos os educadores envolvidos. Posto que, a necessidade dessa organização é tão indispensável quanto imediata.

Sendo assim, a problemática encontrada para este artigo, tange a discutir o papel da escola frente a inclusão de alunos autistas, visto que esse é um público crescente na sociedade.

O trabalho tem como objetivo geral auxiliar no conhecimento teórico/prático de profissionais da área da educação como um todo, especialmente o corpo docente, em prol de didáticas funcionais ao referido público aqui mencionado.

Como objetivos específicos desta pesquisa obtemos conceitos e características referentes ao autismo; abordamos recursos educacionais que contribuem para o desenvolvimento das habilidades de tais alunos, elucidamos o atendimento educacional especializado na escola inclusiva e a formação docente e discorremos parcialmente sobre os principais fundamentos da última edição da LDB atrelada à inclusão.

O estudo definiu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, com base em análises e referências teóricas que oportunizaram assim, maior abordagem e apoio sobre o contexto buscado. A pesquisa foi de grande relevância durante e para o processo contínuo de conhecimento acerca do tema, uma vez que, a partir de subsídios disponíveis o

desenvolvimento obteve êxito. Dessa maneira, o estudo bibliográfico pôde apresentar assistência à compreensão e exploração de alguns dos principais teóricos existentes sobre a problemática envolvida, tornando-se uma ferramenta essencial neste trabalho de consulta.

A justificativa do tema se deu pela relevância do mesmo nos dias atuais, uma vez que a escola como instituição social, tem o dever de acolher todos os estudantes da melhor forma possível, respeitando, possibilitando e garantindo uma qualidade de ensino, independentemente de suas especificidades.

2. O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

O ato de incluir nas instituições de ensino regular pode ser eficaz tanto para os discentes com necessidades educacionais especiais, quanto para os classificados de “normais”, desde os educandos até o corpo de professores e a direção da instituição, uma vez que, a mesma traz consigo a preservação de princípios e o convívio com as mais variáveis diferenças. Segundo Carvalho (1999), a inclusão beneficia a todos, pois com ela existe um processo de desenvolvimento de perspectivas solidárias, cooperativas e o cultivo do respeito. Isto é, a inserção dos autistas no âmbito educacional faz-se conveniente e necessária, posto que, gera nos demais educandos atitudes de cooperação, pois o espaço escolar promove um despertar social, onde o indivíduo começa a edificar o seu posicionamento de base e caráter.

A prática de inclusão não consiste somente em incorporar, não significa estar dentro de uma sala que não comporta senso de consciência ou de valores e o aceite é algo inexistente, é abraçar inteiramente e de modo ilimitado as diferenças que surgem pelo caminho, em um ato de reconhecimento do indivíduo como um ser igual de oportunidades e direitos, é um contexto que demanda a operação de atitudes e consciência (CAVACO, 2014).

Um ambiente favorável somado à recursos didáticos requer um conhecimento sábio para aproveitá-los ao máximo, dado que, o espaço inclusivo é aquele que irá promover um desempenho eficaz, onde a práxis do trabalho irá corresponder às demandas educativas especiais, considerando as capacidades de cada ser e buscando proporcionar uma interação em larga escala com a grande maioria dos indivíduos. Logo, é preciso salientar que as instituições especiais agregam sem substituir o ensino regular (MANTOAN, 2006).

O ato de incluir vai além de um suporte e da boa intenção dos docentes, inclusão é sinônimo de acolher, é sentir a educação dentro e fora do cenário escolar, contudo, é um modo de ser e estar dos pais e profissionais da educação, das instituições e da sociedade que deve

adotar essa causa e o mundo como um todo. A inclusão não abrange apenas o “corpo interno” da escola, e sim todo o contexto social em que a mesma se encontra, dado que a realidade local possui grande impacto acerca das deliberações a serem tomadas (CAVACO, 2014).

De acordo com Carvalho (1999) é necessário estudar todo o quadro em que o desenvolvimento de inserção deve ocorrer, dessa maneira a integração total será mais segura, analisando todas as vertentes para que não haja arestas. Caso contrário, existe o risco de alimentar linhas preconceituosas no que condiz aos deficientes.

2.1. O Autismo e suas Características

A palavra “autismo” é proveniente do termo grego “autos”, que possui o sentido de “próprio”. De modo literal, autismo significa viver em função de si próprio (Téran e Gómez, 2014). Considerado como um transtorno global do desenvolvimento (TDG), o autismo é um distúrbio que acomete habilidades como a sociabilização, atuação do sujeito e comunicação, tornando-se parte de um conjunto de síndromes, categorizado pelo CID-10 e o TID denominado como transtorno invasivo do desenvolvimento, pois aborda múltiplas dificuldades quanto ao processo de desenvolvimento humano. Contudo, o autismo obteve um termo contemporâneo de TEA, que consiste em Transtorno do Espectro Autista, uma vez que abrange a síndrome de Asperger, que não é mais considerada como uma tipificação diferente ou exclusiva.

Apontado como um transtorno, o autismo pode ser manifestado de várias formas, diversificando de pessoa para pessoa, como sugere a ciência, isto é, não existe um único jeito dele revelar-se, não há somente um único tipo de complexos, o que pode ser demonstrado por um autista, outro pode não demonstrar. Os clássicos indícios do autismo enfatizados por Téran e Gómez (2014) são, relações sociais limitadas, bloqueios de comunicação verbal e não verbal, barreiras psicológicas, interesses e exercícios obtusos ou pouco habituais. Podendo ainda, expressar complicações em estabelecer e manter diálogos ou encarar olhares diretos.

De acordo com Schwartzman (2003), a mescla de anomalias qualitativas pode ser caracterizada pela coleção de transtornos invasivos do desenvolvimento, devido ao poder de abranger outras disfunções, e isso faz com que um profissional conclua com dificuldades tal diagnóstico, posto que, os sinais podem ser identificados de modos diversos e dessa maneira, traçar um único perfil torna-se, portanto, uma tarefa impossível de alcançar.

Além do fato de serem caracterizados como psicóticos e esquizofrênicos, também são confundidos com pessoas surdas. Uma vez que, por meio de uma avaliação mais aprimorada nota-se que eles escutam, porém, não respondem aos comandos (LIMA, 2006).

Todavia, embora a criança demonstre significativa interação com os demais, suas relações são frívolas, uma vez que, não participa diretamente das atividades ou tampouco estabelece amizades, destacando a ausência de empatia com sua conduta. Em contrapartida, existe uma melhoria equivalente nas esferas linguística e motora, aspecto que pode também confundir e bloquear um diagnóstico mais claro, causa pela qual é necessária a avaliação constante (TÉRAN e GOMÉZ, 2014).

As desarmonias encontradas no cérebro do autista faz com que a construção de suas respostas, bem como a maneira pela qual deseja transmitir uma mensagem não seja capaz de efetivar-se da mesma forma que os outros que não possuem tal transtorno, no entanto, é possível compreender que não há falta de meios comunicativos, uma vez que, eles conversam de múltiplos jeitos, inclusive pelo silêncio que apresentam (CAVACO, 2014).

É perceptível que, o autismo não ocorre somente por uma exclusiva vertente, posto que, existe um largo viés de possibilidades pelas quais ele pode se manifestar. Muitas crianças diagnosticadas com o autismo podem não apresentar todos os sinais específicos desse transtorno. Dessa maneira, muitas delas demonstram-se incapazes de estabelecer e manter um contato visual, já outras podem expressar complicações menos salientes e pouco perceptíveis, algumas são mais isoladas e tranquilas, outras mais agitadas, processando e gerando múltiplos padrões (CAVACO, 2014).

2.2 Recursos Educacionais que Desenvolvem as Habilidades dos Alunos Autistas

De acordo com Monte e Santos (2004), para que a inclusão não seja apenas um esboço de idealizações, é preciso que haja uma metodologia estritamente dirigida e sem falhas, adaptando-se às especificidades de cada criança. Existem muitas estratégias didáticas significativas que podem contribuir para com o sistema de inclusão do indivíduo, por exemplo: TEACCH – Tratamento e Educação para Crianças com deficiências referentes à articulação, Sistema de Comunicação por meio do Câmbio de imagens – PECS (The Picture Exchange Communication System), ABA – Análise aplicada de Comportamento e o projeto Son-Rise.

O projeto TEACCH tende a prescrever e determinar de modo funcional os comportamentos que necessitam ser aprimorados. Viabiliza ainda, o desenvolvimento de

conjuntos que são aplicados para analisar os pontos relacionados à comunicação e disposição de conduta, além do avanço do sujeito autista em distintas camadas. O espaço é inteiramente moldado pelo docente ou pelo profissional que trabalha com o autista, objetivando a evasão ou a atenuação de comportamentos inapropriados que partem de uma contribuição positiva. A técnica TEACCH faz o uso de motores audiocinestésicovisuais, visuais e audiovisuais para fomentar o diálogo. O sistema de ensino dá-se com base na direção nas mãos do educando que utiliza a linguagem simbólica, em um sentido constante do seu ato, até que se encontre em circunstâncias (ou se revele apto) para executar o exercício proposto sozinho, no entanto, com o uso do meio visual (ORRÚ, 2007).

Existe também o método ABA, que objetiva a observação atrelada ao comportamento, que de acordo com Cunha (2014), consiste em uma estratégia comportamental de gênese da esfera científica behaviorista, área direcionada à observação, exploração e explanação do vínculo entre o comportamento do ser e a aprendizagem do mesmo, visando ainda mais a transformação de alguns padrões singulares do que os padrões globais manifestados.

A metodologia ABA procura transmitir ao autista, capacidades das quais ele ainda não dispõe, por meio de estágios cautelosamente registrados. Cada capacidade é retratada assimilando-a à uma conexão cognitiva. De acordo com os parâmetros do intermédio comportamental, o ato de repetir as palavras é uma ferramenta de significância dentro da ação que engloba o método ABA, tanto quanto o árduo registro de todos os testes e da resultância alcançada. O feedback cabível do aprendiz implica em um episódio harmonioso para o mesmo, e por meio das repetições e um suporte ideal, atenua-se o comportamento inadequado, correspondendo na maioria das vezes as atitudes almejadas (CUNHA, 2014).

Os três tipos de métodos TEACCH, ABA e PECS têm como núcleo o comportamento, onde segundo Cunha (2014), objetivam à ascensão de autonomia para com o processo evolutivo do autista. O autor ainda afirma que, o programa Son-Rise em sua composição aponta métodos e planos, que aspiram pela participação involuntária e o contato social. Por meio de tal programa, é possível pais e educadores aprenderem de modo significativo com a criança autista, trabalhando assim, com o progresso emocional e cognitivo da mesma. O plano Son-Rise constrói o seu caminho até o indivíduo autista, buscando ser um elo entre a sua realidade e atuando com base em seus afetos, a enxerga como um ser que necessita de compreensão e carinho diante de tudo o que o cerca, a fim de alimentar seus pontos comunicativos e questões sociais.

A presença do afeto ao longo deste processo é de extrema relevância para a concretização do projeto educacional Ron-Rise, onde os avanços cognitivo e social são os

focos, diferente dos métodos TEACCH, ABA e PECS que se distinguem do Son-Rise por promoverem estratégias de comportamento para com o indivíduo autista.

2.3 Atendimento Educacional Especializado na Escola Inclusiva e a Formação Docente

O MEC instaurou a introdução da sala de recursos multifuncionais com o intuito de sustentar a distribuição e oferta de suporte educacional personalizado para a contribuição de serviços suplementares e adicionais aos discentes que ostentam algum tipo de deficiência, distúrbios globais cognitivos, grandes aptidões ou superdotação e que se viam matriculados dentro de um ensino comum, viabilizando assim, estados mais acessíveis, maior interação e aprendizagem transmitida (BRASIL, 2015).

Consoante Fávero (2004), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Educação Especial é determinada como forma de categoria, contudo, a Constituição atual não aborda esse vocábulo, mas sim da assistência educacional especializada. Ou seja, para que haja harmonia entre os termos da LDBEN e a Constituição, é preciso que exista a consciência objetiva de que a Educação Especial é uma variante de ensino que promove a assistência educacional especializada.

De acordo com Machado (2009), o docente especializado que opera na sala de recursos, busca conhecer os limites e as competências ostentadas pela criança atendida, propiciando um caminho para posteriormente desenvolver um plano que concretize tal assistência com os meios mais adequados possíveis. A sala de recursos age junto da instituição inclusiva, espaço onde a mesma deve procurar desenvolver os potenciais de seus educandos, isto é, a escola agrega ao ensino regular atuando com as aptidões do aluno. A didática nas instituições inclusivas, independentemente do nível de gravidade, precisa ser realizada tanto na sala de recursos, bem como na sala de ensino comum, cooperando com o meio social, pois incluir é também aprender em grupo (CUNHA, 2014).

Para Fávero (2004), a assistência educacional especializada trabalhada na sala de recursos exerce uma função essencial quanto ao trabalho de inclusão e reforça que, determinada assistência não pode ser executada de modo isolado do ensino regular dividindo educandos, posto que, tal suporte deve ser apresentado como método de complemento ao ensino regular. Fonseca (2014) reitera que, é de máxima importância a organização de todos os agentes educacionais envolvidos em prol de uma proposta de auxílio congruente com as necessidades manifestadas.

Segundo Cunha (2014), é impossível referir-se à inclusão sem mencionar a atribuição pedagógica. É necessário que o docente seja capaz de operar com a inclusão e dentro da mesma. Seria improdutivo para o educador, aprender sobre obstáculos de aprendizagem e meios de intercessão psicopedagógica, mas não saber como incluir o discente. A missão do educador é de imensa magnitude para a inclusão do indivíduo autista, uma vez que, tal profissional não executa de maneira correta a parte que lhe cabe, a inclusão será somente um termo e não uma prática.

Neste sentido, a formação do profissional da educação só é válida e eficaz quando o mesmo profissional se conecta com a reconhecimento de uma realidade que permite conhecer a si próprio e aos demais, seguida de exercícios que o instigue a aprender conforme suas vivências adquiridas, sobretudo, que o envolva. É possível afirmar, portanto, que compreender e reconhecer a realidade do educando e de todo o contexto para tornar a inclusão efetiva, é uma parte de tudo o que resulta na formação hábil dos docentes, posto que, além de trabalhar as competências do discente, o pedagogo conseqüentemente agrega suas próprias capacidades e amplifica seus conhecimentos (HERNÁNDEZ, SANCHO, 2006).

A dificuldade das questões que atualmente se coloca frente à escola, não encontra respostas instantâneas e corriqueiramente trabalhadas. Demanda, ao contrário uma observação aprimorada dos fatos e sua análise como forma de encontrar um recurso estratégico ideal para os mesmos. Tal processo, de acordo com seu desafio, requer colaboração, ótica minuciosa e uma iniciativa de apurar determinadas ações. Em contrapartida, solicita do docente a consciência de que a estrutura de sua formação é algo incessante, bem como das demais autoridades, a compreensão acerca de uma formação em processo contínuo (ALARCÃO, 2001).

O papel de um bom educador se inicia a partir da observação. E, para isso, é necessário ter o discernimento sobre o que deve ser observado. E, para descobrir o que deve ser observado, é preciso de uma estrutura apropriada. Assim como a assimilação de um músico eminente, será a assimilação de um bom docente, apto de reconhecer detalhes imperceptíveis à primeira instância (CUNHA, 2013).

É no vínculo sociocultural que o docente guiará a suas práxis, conforme o seu estado de disposição. Para este fim, ele fará o uso de estudos da teoria-prática, que foram anexados nesse sistema, a fim de gerar circunstâncias que o instrua a interceder por meio da influência no quadro de seu educando de maneira criteriosa, compacta e expressiva (ORRÚ, 2007).

Cunha (2014), alega que o professor não deve ter receio do desconhecido e das complexidades que ainda não foram vivenciadas, pois todo educador carece de tempo e sensibilidade devida para superar os desafios que surgirem. Portanto, é necessário oferecer os meios através da dedicação, doando-se integralmente para que o aluno encontre o melhor caminho de se desenvolver ao longo deste decurso. Considerando que, todo educador deve reavaliar suas metodologias, em virtude da proporção afetiva presente no processo de aprendizagem. Desse modo, o afeto da parte docente para com o aluno é de imenso valor para a edificação de tal estrutura

2.4 Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial

Em meados da década de 70, a pedagogia passou por diversas inferências de ações sociais que defrontavam a didática tradicional mecânica alvitando por um ensino adequado que suprisse a todas as necessidades (ARAÚJO; SILVA; MIRANDA, 2014).

Devido a redemocratização de estado do país, o quadro da educação foi apoderado por determinadas filosofias onde a instituição passou a ser reconhecida como um recurso de transição social, especialmente com a edificação de uma ótica analítica diante de sua realidade e cidadãos políticos mais conscientes. Durante o mesmo período, o posicionamento crítico também se direcionava sobre a incorporação e a educação especial que tomavam espaço, dado que, a divisão deste grupo de indivíduos ainda era muito resistente dentro dos padrões sociais (COTRIM, 1987).

Uma modificação fez-se inevitável, criando espaço para a intercessão e o estabelecimento de princípios de inclusão, estes que, ao longo das décadas de 80 e 90, se manifestaram. Como efeito de tais ações sociais, determinados movimentos internacionais manipularam de modo decisivo as políticas do contexto nacional em que o país se encontrava, como foi o ano de 1981 ao ser reconhecido como o *Ano Internacional da Pessoa com Deficiência*, pela ONU, com o intuito de estimular outros países para que criassem ações relacionadas à proteção e a reconhecimento desses indivíduos; e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, tendo em vista o auxílio das autoridades sobre a educação como um direito universal, englobando sujeitos e seus limites (BRASIL, 1990; SASSAKI, 2003).

Neste sentido, em 1988, a esfera brasileira foi depreendendo determinadas ideologias. Em virtude da Constituição Federal do Brasil, criou-se um dos modelos prévios e instigadores referente a assiduidade de educandos com deficiência dentro dos ensinos regulares,

redirecionando a educação especial como um tipo de didática atribuída aos indivíduos com alguma deficiência, sobrevivendo e se estabelecendo de preferência nesta rede regular educacional (BRASIL, 1990).

Em 1994, foi desenvolvida a Declaração da Salamanca, na Espanha, tal qual foi estruturada ao longo da Conferência Mundial de Educação Especial, onde 25 organizações internacionais e 88 países debateram a respeito de um ensino global. Sendo assim, a educação inclusiva foi proposta como um viés que deveria ser implementado nos demais países, sendo este um ensino específico no qual instituições adotam todos os tipos de crianças, livre de desigualdades, adversidades ou deficiências presentes, de modo eficaz e facultando uma educação qualitativa, com a escola incumbida pela adaptação de seu espaço físico e pedagógico nessa perspectiva (BRASIL, 1994).

Diante de vários atos e procedimentos sociais, uma inédita LDB manifestou-se tão precisa, abordando transições educacionais, políticas e sociais em larga escala. A princípio essa ordem foi gerada durante a regência de Sarney, em 1988, segundo o Projeto de Lei Otávio Elisionio, sendo reiteradamente debatida entre o mandato de Collor e Itamar. No ano de 1992, Darcy Ribeiro, com base nessa problemática, produziu um novo plano acerca do tema, este que, fora acatado como a terceira LDB, pela lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (SILVA, FERNANDEZ, 2011).

Essa nova diretriz foi fundamentada nas ideologias de redemocratização. Logo, passou a emancipar as instituições para que assim elas mesmas determinassem alguns de seus métodos e paradigmas funcionais. De acordo com esta declaração, o ensino nacional integrou todos os níveis da educação, estes que foram reformulados como ensino substancial, etapas entre o infantil, fundamental e médio e ensino superior, não obstante a educação de jovens e adultos e o ensino especial. No que condiz a educação especial, esta corrobora como um direito dos educandos com necessidades especiais, sendo redirecionada no capítulo V da Educação Especial, art.58, como uma categoria educacional escolar que se dá preferencialmente no sistema de ensino regular, estritamente para indivíduos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).

O estado tornou-se, portanto, responsável pelo suprimento de assistência a esses discentes inseridos em instituições regulares ou função especializada em espaços superficiais à tais instituições quando essa atuação não for viável, entretanto, buscando como foco principal à amplificação do suporte desse público incorporando as instituições de ensino regular (BRASIL, 1996).

Para que este ensino especial seja executável, a LDB de 1996 designou ainda, em seu artigo 59, como forma de encargo das organizações de ensino, propiciar estratégias, currículos, meios e docentes especialistas para expandirem uma educação qualitativa e adequada a este grupo. Embora haja contribuições de maneira legítima e teórica quanto ao estabelecimento da inclusão escolar, é possível observar tamanha carência de atitudes objetivas para pôr em prática as ideias do papel. Os projetos inclusivos têm encontrado obstáculos contínuos para serem consolidados, além de incontáveis dúvidas e indagações em relação ao melhor caminho educacional para o alvo coletivo da educação especial (ARAÚJO; SILVA; MIRANDA, 2014).

Oposições entre docentes de instituições regulares e instituições especiais têm acontecido e a função a ser desempenhada por ambas também é consternada. Por meio da LDB de 1996, o ensino especial sobrevém as fronteiras das escolas especiais, passando a frequentar as instituições regulares, todavia, o vocábulo “preferentemente” dissimula o tamanho da significância e plano de exterminar as escolas especiais, em contrapartida, se mantém ambígua em relação a temática, abrindo espaço e não elucidando integralmente a área ou missão do ensino especial ou inclusivo em cada uma dessas esferas (SILVA, FERNANDEZ, 2011).

Se as primeiras escolas especiais discriminavam indivíduos com deficiência, as formadas desde a década de 50 desempenharam uma operação com grandes subsídios a esses indivíduos, proporcionando suporte e cooperação ao prosseguimento não somente educacional, contudo, psicossocial, estes que permaneciam à margem das políticas públicas até o prezado momento e não obtém o cuidado devido pela política contemporânea (ARAÚJO; SILVA; MIRANDA, 2014).

Segundo Omote (1999), para a edificação de uma autêntica sociedade inclusiva e outras formas de operações especializadas, tornam-se essenciais para a garantia de que cada indivíduo possa, de alguma maneira, ter suas necessidades amparadas, ser capaz de desenvolver sua atuação social e usufruir de seus devidos direitos.

Para Mittler (2003), o ensino inclusivo não precisa ser independente, uma vez que, ele pode ser a ponte entre a instituição regular e uma assistência especializada para a atuação objetiva dos indivíduos com deficiência no contexto social.

Em uma passagem entre conflitos e objeções para efetivar a inserção da inclusão escolar, a educação especial possui uma atribuição fundamental, orientando as instituições regulares ao posicionarem uma assistência especializada de alto nível e simultânea à organização inclusiva das instituições. Apesar de maior parte das providências legítimas

relacionadas à inclusão educacional terem sido apenas abstratas, sem meios que possibilitem tamanha execução na práxis, a significância dessas temáticas educacionais serem inteiramente instituídos não deve ser desprezada, sendo esta uma etapa de extrema importância no que condiz ao desenvolvimento futuro de propostas no contexto da educação (STRAPASSON, CARNIEL, 2007).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança autista, comunica-se não pelo mesmo canal como a grande maioria, compete aos envolvidos nesta esfera de convívio, procurar desenvolver compreensão acerca da mensagem que ela pretende transmitir, visto que, o autista se comunica de modos variáveis.

Neste sentido, é preciso conhecer os diversos aspectos manifestados pelo indivíduo autista para responder suas necessidades com um posicionamento de base, estimando sempre pelo seu ritmo e espaço, e explorando da melhor maneira possível os seus potenciais, trabalhando em prol de sua inclusão e desenvolvimento.

Faz-se necessário que, o professor compartilhe da mesma realidade que os seus educandos desfrutam, das defluências do espaço, sem esquecer a cultura social na qual a escola se encontra para que suas ações possam ser atribuídas à essa realidade de modo crítico e reflexivo.

4. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARAÚJO, V. P. C.; SILVA, C. R. da; MIRANDA, N. de A. **Escola, currículo e cultura**. São Paulo: Editora Sol, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. Câmara dos Deputados, Legislação Informatizada – **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html/>. Acesso em: 06 jun. 2020

COTRIM, G. Educação para uma escola democrática: **história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1987.

CARVALHO, R. E et al. **Salto para o futuro**. Educação especial: Tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasil em ação, 1999.

CAVACO, N. Minha criança é diferente? **Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, E. Autismo na escola: **um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas**. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

_____, E. Autismo e inclusão: **psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

FÁVERO, E. A. G. Direito das pessoas com deficiência: **garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FONSECA, B. Mediação escolar e autismo: **a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. RJ: Wak Editora, 2014.

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. A Formação a partir da experiência vivida. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, ano 10, nº 40, novembro 2006/ janeiro 2007. Trimestral.

LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MACHADO, R. Educação especial na escola inclusiva: **políticas, paradigmas e práticas – (Escola inclusiva, o desafio das diferenças)**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: **como andar no fio da navalha**. São Paulo: Summus, 2006.

MITTLER, P. Educação inclusiva: **contextos sociais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

MONTE, F. R. F., SANTOS, I. B. Saberes e práticas da inclusão: **dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão: **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

ORRÚ, S.E. Autismo, linguagem e educação: **interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

SASSAKI, R. K. Vida Independente: **história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, W. S.; FERNANDAES, M. A. V. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Editora Sol, 2011.

SCHWARTZMAN, J.S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na Educação Especial. **Revista Digital, Buenos Aires**. Año 11, n° 104, enero, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 14 ago. 2020.

TERÁN, N.R, GÓMEZ, A. M. S. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S.A, 2014.