

PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS PORTUGUESAS

SCHOOL INCLUSION PRACTICES FOR CHILDREN AND YOUTH WITH AUTISM: CONTRIBUTIONS FROM PORTUGUESE RESEARCHES

Ivone Martins de Oliveira¹⁷

Sonia Lopes Victor¹⁸

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação de instituições de ensino superior portuguesas, no período de 2008 a 2015, para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas orientadas para crianças e jovens com autismo na escola regular. Assim, foram identificados treze estudos oriundos de diferentes instituições de ensino superior e selecionados para a análise dez relatórios de pesquisa. Na análise, foram destacados aspectos como: a percepção dos pais em relação à inclusão escolar da criança com Perturbações do Espectro Autista (PEA); desafios e possibilidades em relação à prática educativa orientada para a criança com PEA na escola regular e a avaliação no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. O estudo aponta a necessidade de se aprofundar o debate a respeito da avaliação no trabalho educativo dirigido a estudantes com autismo de maneira a potencializar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Palavras-chave: Autismo. Práticas educativas. Avaliação.

Abstract: This paper aims at discussing the contributions from researches made in education post-graduate programs in Portuguese higher education institutions, from 2008 to 2015, for the development of inclusive educational practices oriented to children and youth with autism in regular school. Thus, we identified thirteen studies from different higher education institutions and selected ten research reports for analysis. In the analysis, we highlighted aspects such as parents' perception regarding the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorders (ASD); challenges and possibilities regarding educational practice oriented to the children with ASD in regular school; and evaluation on the development of inclusive educational practices. The study points out the need to deepen the debate on evaluating educational work aimed at students with autism, in order to leverage effectively inclusive teaching practices.

Keywords: Autism. Educational practices. Evaluation.

¹⁷ Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Email: ivone.mo@terra.com.br

¹⁸ Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Email: sonia.victor@hotmail.com

Introdução

Estudos realizados por Alves (2005), Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) e Oliveira et al. (2015) apontam os imensos desafios que perpassam a inclusão de crianças e jovens com autismo em escolas da educação básica, sobretudo a partir de 2008, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Entre outros aspectos, o documento, quanto aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento no público-alvo da educação especial, determina e/ou reafirma a obrigatoriedade de sua matrícula na escola regular e circunscreve um conjunto de serviços de apoio a que esses sujeitos têm direito, como o atendimento educacional especializado.

Entre os desafios enfrentados pelas escolas onde estão matriculados alunos com autismo, destacam-se: deficiências na formação dos profissionais que atuam com esses estudantes; escassez de orientações mais sistematizadas e recursos pedagógicos para os professores regentes e de educação especial; além de condições inapropriadas de trabalho para o atendimento às necessidades educativas desses alunos na classe comum – o que tem acarretado práticas pedagógicas com pouco efeito na aprendizagem desses estudantes.

Diante disso, tendo em vista o comprometimento da legislação educacional portuguesa com uma perspectiva de educação inclusiva, neste trabalho realizamos uma interlocução com estudos produzidos em programas de pós-graduação de instituições de ensino superior de Portugal, cujo foco foi a inclusão escolar de estudantes com autismo, de maneira a encontrar subsídios para ampliar a discussão sobre a temática. Consideramos importante ressaltar que o diálogo com esses estudos não se coloca num sentido de “importação” de concepções ou de práticas educativas de um contexto histórico e cultural que se diferencia do brasileiro, mas sim busca elementos para problematização e análise de políticas e práticas educativas inclusivas desenvolvidas no país.

Discutir sobre os mecanismos de exclusão social e escolar e as possibilidades de inclusão escolar nos coloca, inicialmente, a necessidade de situarmos essa discussão no campo da política educacional mais ampla.

Política diz respeito ao campo das mediações das relações sociais, as quais devem ser orientadas tanto por certos princípios de ordem ética e moral, como técnico-funcionais (SEVERINO, 2011). Na história da Filosofia, a articulação entre Política e Ética/Moral é recorrente, na perspectiva de se definir o que é justo e equânime, tendo em vista a configuração de uma dada formação social. Isto porque, no transcorrer dos séculos, foi-se constituindo a ideia de que as relações entre os homens devem ser orientadas por certos preceitos que, em última instância, consubstanciam-se no bem da

coletividade, ainda que, conforme a sociedade e o tempo histórico, a definição de quem compõe essa coletividade se altere (ABBAGNANO, 1998). Dos acordos, dos consensos e compromissos que os homens foram estabelecendo entre si, a partir de certos parâmetros históricos, culturais, políticos e econômicos, na sociedade ocidental, destaca-se a ideia de que

Nenhuma ação que provoque a degradação do homem em suas relações com a natureza, que reforce sua opressão pelas relações sociais, ou que consolide a alienação subjetiva pode ser considerada moralmente boa, válida e legítima. (SEVERINO, 2011, p. 134)

Nessa perspectiva, o princípio maior sobre o qual se assenta a moralidade é a dignidade da pessoa humana – de toda pessoa –, o que se conquista a partir da construção de uma sociedade justa e equânime, em que bens simbólicos e materiais, construídos historicamente, estão acessíveis a todos e são direitos de todos os homens.

É nesse contexto que a educação escolar se coloca como um bem social e, ao mesmo tempo, forma de acesso das gerações mais novas a outros bens simbólicos e materiais e aos modos de ser, pensar, sentir e agir construídos historicamente e valorizados socialmente em seu grupo de origem, “[...] se for efetivo investimento em busca das condições de trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica” (SEVERINO, 2011, p. 135). E, acrescentamos nós, se for acessível a todos, indistintamente.

Porém, historicamente as relações sociais têm sido marcadas pela assimetria e pelo domínio de um grupo sobre o outro, pelo preconceito e pela discriminação, pela distribuição desigual de bens produzidos coletivamente e pelas injustiças sociais, pelo estigma e segregação daqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Diferentes visões de mundo perpassam o modo de compreender e de dizer sobre esse contexto, configurando uma maneira multifacetada de abordar as questões referentes à inclusão escolar.

Perpassadas por um discurso cujos princípios se baseiam na dignidade da pessoa humana e no direito de todos à educação, as políticas de inclusão escolar têm se destacado no panorama educacional brasileiro. No esteio desse movimento, nos propomos a discutir sobre práticas de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo, buscando em pesquisas realizadas em Portugal contribuições para avançar nessa discussão.

A Educação Especial em Portugal

Analisando políticas e práticas de inclusão escolar em Portugal, identificamos aproximações e distanciamentos em relação a essas políticas desenvolvidas no Brasil.

Seguindo um movimento internacional de defesa da educação escolar de

peças com deficiência, principalmente a partir da publicação da *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990), foi a partir dos 1990 que se efetivou, em Portugal, uma política educativa que responsabiliza a escola regular na educação de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), numa perspectiva mais inclusiva (LIMA-RODRIGUES, 2007). Nessa década, instituiu-se o Decreto-Lei nº 319/91 (PORTUGAL, 1991), determinando que a escola deva se preparar para atender às necessidades educativas de cada aluno, ofertando a eles o apoio e as adaptações necessárias, bem como o Despacho Conjunto nº 105/97 (PORTUGAL, 1997), que, apontando para um sistema educativo único, que abarque ensino regular e educação especial, cria Equipes de Coordenação dos Apoios Educativos, chama a atenção para as necessidades de diferenciação curricular e ensino mais individualizado para aqueles que o requererem, e designa docentes para funções de apoio nas escolas. Em 2007, o Ministério da Educação publica o documento “Centro de Recursos para a Inclusão: reorientação das escolas especiais” (PORTUGAL, 2007), que apresenta reorientações na parceria instituída com escolas especiais e outros centros especializados em reabilitação, destaca a nova denominação e funções dessas instituições (Centros de Recursos para a Inclusão).

Com a nova designação e reorientação das ações, no que tange aos alunos com necessidades educativas especiais, esses Centros passam a atuar em parceria com as escolas, por meio da formação de equipes multidisciplinares, constituídas por profissionais da educação e profissionais da área da saúde – como psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos. Esses profissionais desenvolvem planos de ação individualizados para alunos e colaboram na produção de materiais de apoio ao acesso ao currículo e transição para a vida pós-escolar, no que se refere à formação profissional e inserção em postos de trabalho.

Mesmo com a política de educação especial estabelecida, desafios persistem na educação de crianças e jovens com deficiência, levando o governo à implantação do Decreto-Lei nº 3, de 7 de janeiro de 2008 (PORTUGAL, 2008). Ancorado nos preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e visando à equidade educativa, esse Decreto-Lei dispõe sobre os apoios especializados a serem instituídos na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário, para os alunos com NEE, que apresentam limitações ao nível da atividade e da participação, em diferentes domínios da vida social. Um princípio básico do Decreto-Lei é a não rejeição da matrícula, por parte da escola, de crianças ou jovens com NEE. Para atender a esses estudantes são previstas escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; além disso, pode-se criar, em uma determinada escola ou

agrupamento de escolas, Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para alunos com perturbação do espectro do autismo, com multideficiência e surdocegueira congênita.

Determina o Decreto-Lei que as escolas devem prever, em seus projetos pedagógicos, as adequações às necessidades educativas dos alunos. O processo de avaliação das crianças e jovens com vistas à utilização dos apoios especializados é feito por uma equipe multidisciplinar que inclui profissionais da escola e da área da saúde. De posse do relatório técnico-pedagógico, é elaborado o Programa Educativo Individual (PEI), com a participação do professor da turma de referência do aluno, do professor de educação especial, de gestores e de profissionais da área da saúde, quando necessário. O PEI deve estar em constante avaliação e sujeito a redimensionamentos necessários e ser objeto de um relatório circunstanciado ao final do ano letivo. Para aqueles alunos que apresentam NEE de caráter permanente, que dificultem avanços significativos na aprendizagem do currículo escolar, a escola deve organizar, ainda, três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, um Plano Individual de Transição para a vida pós-escolar.

No que diz respeito à modalidade de atendimento específica para os alunos com perturbação do espectro do autismo, o Decreto-Lei prevê a criação de Unidades de Ensino Estruturado (UEE), que podem atender aos estudantes de uma escola ou de um agrupamento com comprometimentos mais severos em nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Como parte das tarefas dos profissionais que atuam nessas unidades, encontram-se atividades diretamente relacionadas aos alunos e também tarefas de apoio aos professores, formação específica, colaboração com associações de pais e participação em atividades afins desenvolvidas pela comunidade, visando à inclusão dos estudantes.

Criadas para atender às especificidades de crianças e jovens com PEA, as UEEs possuem uma organização e uma forma de funcionamento que procuram estabelecer um ambiente seguro, com espaços bem delimitados, recursos conhecidos pelos alunos e adaptados às suas necessidades, bem como atividades rotineiras e previsíveis em que eles podem se inserir sem maiores surpresas e desenvolver as atividades previstas com relativa autonomia. O Programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) é tomado como modelo de intervenção pedagógica privilegiado na educação de crianças e jovens com autismo.

Assim, entre as contribuições que esse Decreto-Lei traz para pensarmos a organização dos apoios para alunos com autismo, destacamos: 1) certo detalhamento das orientações aos professores, sobretudo da elaboração de um Programa Educativo Individual e do relatório avaliativo da prática educativa e do desempenho do aluno, contribuindo tanto para avaliar o trabalho realizado como para documentar o percurso de

atendimento ao aluno no transcorrer dos anos letivos; 2) uma atenção à transição dos alunos com comprometimentos mais severos na vida pós-escolar, embora nos questionemos em relação a qual seria a efetiva responsabilidade da escola e de outras instâncias, como a assistência social, nesse caso.

No contexto dessa política de educação especial, fizemos um levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação de diferentes instituições de ensino superior do país, a partir de 2008. Esse levantamento teve o intuito de ampliar o conhecimento das práticas educativas inclusivas instituídas em escolas portuguesas para crianças e jovens com autismo, e analisar a contribuição que eles trazem para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas orientadas para estudantes com a síndrome.

Entre as 13 pesquisas encontradas, algumas abordam aspectos, como a intervenção precoce (PEREIRA, 2010), interações entre mãe e criança com PEA e necessidades e expectativas de famílias dessas crianças (FERREIRA, 2014; MACEDO, 2014). Considerando que esses três trabalhos não têm uma proximidade maior com as discussões realizadas neste texto, eles não foram incluídos no estudo.

Dessa forma, selecionamos dez relatórios de pesquisas, os quais enfocaram a inclusão escolar de crianças na educação pré-escolar e ensino básico e analisaram aspectos, como: as representações e opiniões de pais, de professores e de educadores de infância sobre perturbações do espectro do autismo e inclusão; concepções e práticas de educadoras da infância; a avaliação de práticas de inclusão para alunos com perturbação do espectro do autismo e estratégias de intervenção para a atuação com crianças com PEA na escola. A seguir, abordaremos alguns desses aspectos, visando a identificar contribuições que trazem para a ampliação da reflexão acerca da inclusão escolar de crianças e jovens com autismo.

A prática educativa orientada para a criança com PEA na escola de ensino comum em Portugal: muitos desafios e algumas possibilidades

Autores como Correia (2013) e Cunha (2011) chamam a atenção para os desafios enfrentados por famílias que possuem filhos com autismo. O diagnóstico, o reconhecimento da existência de um filho com a síndrome, a busca por tratamentos e instituições educativas preparadas para atender às suas especificidades, a vida pós-escolar e a subsistência do filho são algumas das preocupações que angustiam os pais. Enquanto o estudo de Braga (2010) apontou que, entre pais e educadores com alto nível de escolaridade, os educadores são mais favoráveis à inclusão de crianças com PEA no ensino regular do que os pais, a pesquisa de Cunha (2011) indica as contribuições que a

escola pode trazer para essas crianças.

Tendo como sujeitos do estudo mães com baixo nível de escolaridade, Cunha (2011) chama a atenção para os desafios específicos de pais de crianças com PEA e ressalta o papel da escola no atendimento às necessidades educativas da criança, propiciando confiança aos familiares, partilha de informações em relação aos filhos e orientações à família sobre os benefícios a que têm direito. A entrada no 1º ciclo do Ensino Básico possibilitou às crianças frequentar uma UEE, o que é apontado como positivo pelas mães, pois, nesse espaço, os filhos também podem receber atendimento de outros profissionais especializados, embora sua disponibilidade de tempo para cada criança seja reduzida. Devido às características dos comportamentos dos filhos, estes exigem atenção e cuidados intensivos, gerando estresse entre alguns membros da família. Em relação ao futuro, algumas mães ressaltam a preocupação com o cuidado dos filhos, caso venham a adoecer, perder o emprego ou falecer.

Um dos aspectos recorrentes nos estudos analisados diz respeito aos desafios que envolvem a inclusão de crianças com autismo no ensino regular, relacionados, sobretudo, às percepções dos educadores sobre a inclusão, à sua formação e às condições de trabalho.

Segundo Ferreira (2012), que analisou as opiniões e práticas de professores do ensino regular acerca da inclusão, para as docentes, a aceitação da inclusão por elas parece ser relativa, pois depende da criação de certas condições arquitetônicas e humanas na escola. Além disso, os depoimentos indicam que, para as professoras, a inclusão envolve prioritariamente a socialização das crianças com PEA, embora não se verifique um movimento significativo no sentido de promover interação entre os alunos no curto espaço de tempo que a maior parte das crianças com PEA fica na sala regular (normalmente 30 minutos por dia). Em consonância com a investigação de Braga (2010), Ferreira destaca que a experiência profissional e a formação são aspectos que interferem nas atitudes e representações dos educadores acerca da inclusão escolar.

De forma semelhante ao estudo de Sá (2014), a pesquisa de Ferreira (2012) sublinha que a relação entre professora da classe regular e professora de educação especial ainda apresenta fragilidades. Isso se reflete especialmente no planejamento das atividades para os estudantes com PEA, que normalmente é feito pelo docente de educação especial e executado pela professora regente, quando a criança encontra-se na sala de aula regular. Enfocando especialmente a maneira como a avaliação das práticas educativas é feita em escolas para a inclusão de crianças com PEA, Sá (2014) constatou que as professoras identificam avanços no processo de inclusão das crianças com PEA, embora não utilizem nenhum instrumento específico para avaliar as práticas educativas. Essa avaliação ocorre de maneira mais informal, havendo poucos registros

sobre o processo vivenciado, possivelmente pela falta de documentos orientadores para essa tarefa e pela falta de tempo dos profissionais (tanto professores regentes, como técnicos especializados) para reuniões conjuntas.

Nesse contexto, se por um lado sobressai a ideia de que a criança com PEA é de responsabilidade do professor especializado, por outro lado, a ação protagonista da professora de educação especial ocorre na UEE, local onde as crianças com PEA com maior comprometimento tendem a permanecer a maior parte do tempo. A UEE constitui-se num espaço ainda segregado dentro da escola, onde professora de educação especial e alunos com PEA passam a maior parte do tempo. Por outro lado, a sala de aula regular apresenta-se como um espaço onde os alunos com PEA circulam, mas que não têm a oportunidade de vivenciar experiências que lhe permitam vínculos mais estreitos com seus pares e realizar atividades acadêmicas com os colegas de turma, ainda que com as devidas adaptações.

Diante do contexto desafiante que é o da inclusão de crianças com autismo na escola regular, o investimento na formação de professores, tanto os da sala regular como os especializados, é apontado como uma demanda nos estudos de Ferreira (2012), Marques (2013) e Sá (2014), de maneira a prepará-los para a instauração e/ou aperfeiçoamento de práticas efetivamente inclusivas para crianças e jovens com autismo na escola.

Por outro lado, os estudos mencionados identificam avanços no que diz respeito à sensibilização das turmas à condição desses alunos e às ações de colaboração mútua entre família e escola em sua educação. Como parte de sua pesquisa, Sá (2014) aplicou a Escala LAQI (*Louisiana Autism Quality Indicators*)¹⁹ nos sujeitos investigados. Essa escala visa à autoavaliação da prática educativa orientada para alunos com PEA e tem como foco o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da proposta educativa; é composta por 73 indicadores, os quais estão organizados em oito áreas: colaboração, práticas inclusivas, contextos, currículo, ensino, comportamento, interação social e transição. A Escala foi considerada, pelos professores, como relevante para a avaliação das práticas educativas direcionadas aos alunos com PEA; para as docentes, o uso desse instrumento pode sensibilizar as pessoas para a perspectiva inclusiva, aproximar a equipe, estimular a discussão e reflexão acerca das intervenções realizadas.

Ainda destacando os desafios que envolvem a inclusão escolar de crianças com PEA, reportamo-nos à pesquisa de Marques (2013), que enfocou a pré-escola. A autora

¹⁹ Instrumento de avaliação criado no estado de Louisiana, Estados Unidos, em 2007, com a finalidade de auxiliar em processos de autoavaliação de práticas educativas orientadas para alunos com PEA. Foi traduzido para o português por uma equipe nomeada pela Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Portugal) e publicada pela revista da Associação em 2013.

aponta que, conforme a instituição educativa, o apoio da educação especial à criança na sala de atividades ocorre em intensidade diferente, considerando suas necessidades: em alguns grupos restringe-se a quarenta e cinco minutos por semana, em outros, quatro vezes por semana. Parte das crianças é assistida por serviços especializados em um centro de desenvolvimento infantil²⁰. Como parte dos desafios enfrentados pelas educadoras, destaca-se: a falta de condições físicas da instituição educativa para atender às necessidades educativas dessas crianças; o despreparo de muitos profissionais para atuar com crianças com PEA, especialmente no que diz respeito à comunicação e às adequações curriculares; a escassez de planejamento e de formas de avaliação específicos para essas crianças.

Entre as pesquisas analisadas, encontramos algumas que buscam encontrar possibilidades de ação educativa com vistas à promoção de avanços no desenvolvimento de crianças com PEA na escola regular. Os aspectos mais significativos a serem ressaltados, nesses estudos, referem-se às iniciativas de identificação de instrumentos que auxiliem no conhecimento desta criança, de definição de estratégias que auxiliem na orientação de seu comportamento, e de elaboração de propostas de intervenção educativa.

Correia (2013) e Freitas (2011) trazem, entre outros aspectos, elementos interessantes para problematizarmos as formas de avaliação da criança com PEA. Relatórios médicos, escalas, testes e roteiros de observação são utilizados pelos autores para conhecer as possibilidades educativas dessas crianças.

Ainda que reconheça que os testes são apenas parte da avaliação diagnóstica de uma criança e que o conhecimento de sua história de vida é fundamental, Correia avalia as competências psicomotoras e comunicacionais de uma criança de cinco anos com PEA, que frequenta o jardim de infância, por meio de relatórios médicos e testes como: o Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R)²¹; o Teste das Capacidades Psicolinguísticas de Illinois (*Illinois Test of Psycholinguistic Abilities – ITPA*)²²; o Portage (por meio da avaliação das áreas da cognição e desenvolvimento motor); a Escala de

²⁰ Esses centros são instituições de caráter privado que reúnem, em um mesmo espaço, especialidades médicas e terapêuticas para o atendimento às necessidades especiais de crianças com comprometimento no desenvolvimento.

²¹ “O PEP-R é uma ferramenta de avaliação que permite aferir o grau de desenvolvimento nas dimensões da motricidade global, motricidade fina, coordenação óculo-manual, percepção, imitação, cognição, comunicação verbal, através de uma Escala de Desenvolvimento, envolvendo um total de 131 itens, bem como as áreas relacionadas com o relacionamento, a afetividade, o brincar, o interesse pelos objetos materiais, respostas sensoriais e comunicação não-verbal, através de uma Escala de Comportamento, num total de 43 itens.” (CORREIA, 2013, p. 50).

²² Este teste avalia as funções psicolinguísticas que perpassam o processo comunicacional.

Desenvolvimento da Linguagem de Reynell (*Reynell Developmental Language Scales Record Form*)²³; e a Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (PAFFS), que analisa a produção de palavras pela criança. Os instrumentos utilizados levam à identificação de competências consolidadas, áreas fracas e, também, emergentes, as quais podem ser foco de intervenção pedagógica. No caso da criança investigada, as áreas emergentes identificadas foram as relativas aos domínios: cognitivo, cognitivo-verbal, coordenação óculo-manual, imitação e motricidade fina.

Freitas (2011) criou e desenvolveu um projeto de intervenção com uma criança com PEA de seis anos, na escola. Para o desenvolvimento do projeto, inicialmente buscou reconstruir a história do desenvolvimento da criança, o que ocorreu a partir de diferentes fontes: conversas com os pais, observações naturalísticas e sistemáticas; análise de documentos como relatórios médicos, ficha de anamnese, Programa Educativo Individual e resultados de testes aplicados na criança por um psicólogo. Como suporte para a observação da criança, baseado no instrumento Portage²⁴, construiu um roteiro com indicadores e escalas de avaliação para as seguintes áreas: linguagem, cognição, autonomia e socialização. Esse roteiro foi complementado com indicadores referentes às áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e competências sociais, definidos pelo Currículo Nacional português. Com base na avaliação inicial da criança – em suas potencialidades e fragilidades –, foi organizado e desenvolvido o projeto de intervenção, que passou por diversas avaliações intermediárias e *feedbacks* até chegar à avaliação final da criança e do trabalho realizado.

Brilha (2012) e Marcelino (2014) se detêm nos processos interativos que envolvem crianças com PEA na escola regular, criando e desenvolvendo propostas de intervenção educativa para trabalhar com crianças e jovens na escola.

Brilha (2012) analisa as contribuições que histórias sociais²⁵ podem trazer para o

²³ “Este teste possui duas escalas distintas: uma explora os aspectos de compreensão da criança de um vocabulário selecionado e questões gramaticais (escala de compreensão), e outra examina a produção das mesmas características de linguagem por parte da criança (escala de produção). Para além de permitir avaliar as crianças com dificuldades em termos de linguagem, fornece algumas orientações básicas quanto a uma futura intervenção”. (CORREIA, 2013, p. 55).

²⁴ “O Portage é um programa de educação precoce, funciona como sistema de ajuda à educação de crianças com atrasos de desenvolvimento, seja a nível domiciliário, seja a nível de contextos educativos. Surgiu no final dos anos 60 nos Estados Unidos da América, foi depois introduzido no Reino Unido, em 1976. Contempla 6 áreas de desenvolvimento: Estimulação do Bebê; Socialização; Linguagem; Autonomia; Desenvolvimento Motor e Cognição” (FREITAS, 2011, p. 50).

²⁵ Segundo Brilha (2012), histórias sociais constituem-se em histórias que abordam comportamentos sociais a serem aprendidos por crianças e jovens, sendo um recurso utilizado para o trabalho com crianças com maiores comprometimentos no desenvolvimento.

desenvolvimento de comportamentos mais apropriados por alunos com PEA matriculados no 1º e 2º ciclos, em situações diversas de interação com outros alunos e adultos na escola e em outros espaços. Brilha acompanhou o desenvolvimento de quatro histórias com temas que envolveram dificuldades apresentadas por alunos do grupo (cumprimentar, estar no grupo, partilhar e estar no recreio), por parte de uma professora da UEE. A autora observou que o comportamento não verbal foi o mais frequente e nesse caso se destacou o olhar, que ora apareceu sozinho, ora associado com outros comportamentos; a fala apareceu com certa frequência, ainda que de maneira bastante simples. Em contrapartida, a fala foi o comportamento mais utilizado pela professora para fazer perguntas e pedidos; em menor número, o uso de recursos não verbais envolveu mostrar algo aos alunos. Foi observada, pela autora, uma maior quantidade e variedade de comportamentos interativos durante a contação de histórias sociais do que em outros tipos de histórias, que aponta que o aumento de comportamentos de interação por parte das crianças nessas sessões talvez possa ser ampliado se o professor tiver uma atitude menos diretiva e mais responsiva, estando mais atento às respostas rápidas, às manifestações das crianças, e adaptando essas respostas ao perfil do aluno em foco na interação; além disso, respostas mais afetivas, mais calorosas, acompanhadas de mais sorrisos, poderiam ter uma repercussão mais positiva para os estudantes com PEA.

Por outro lado, enfocando a interação entre as crianças com PEA e as demais crianças, Marcelino (2014) desenvolveu e analisou um programa de intervenção que teve como objetivo aumentar o número de iniciativas de contato com os pares, iniciado seja de forma verbal, seja não-verbal, por meio de uma intervenção educativa com os colegas de turma; algumas ações foram desenvolvidas também relativas à dinâmica de sala de aula, à sensibilização de outros profissionais da escola, à disponibilidade de mais materiais lúdicos para brincadeiras no recreio e à relação com a família. A partir de um trabalho educativo com os estudantes da turma, estes se comprometeram com a tarefa de convidar o aluno com PEA para brincar, insistir no convite, orientá-lo nas brincadeiras e brincar com ele. O movimento das crianças em direção ao estudante com PEA resultou na diminuição do período de tempo em que ele permanecia isolado, aumentou a quantidade de vocalização, além de seu envolvimento em jogos e brincadeiras com os colegas. O estudo apontou que, por meio de uma intervenção educativa planejada e acompanhada, foi possível sensibilizar os colegas de turma, promover modificações na maneira como estes veem e se relacionam com alunos com PEA e, a partir disso, produzir mudanças também no comportamento desses alunos na direção de um maior nível de interação com os outros.

O estudo de Oliveira (2009) também envolveu uma intervenção somente com alunos de uma UEE, realizada no ginásio da escola. Oliveira desenvolveu e analisou

uma proposta de intervenção baseada na Dançoterapia/Movimento Expressivo para alunos com autismo, visando a desenvolver algumas dimensões da comunicação não verbal, como: expressão corporal, expressão facial, cinesia e proxemia²⁶. A intervenção focada no movimento expressivo²⁷ foi orientada para onze alunos entre oito e dezoito anos, matriculados no ensino básico e frequentadores de uma UEE. Ao final do estudo, a autora conclui que as sessões produziram alterações significativas na maior parte das áreas trabalhadas – expressão corporal, expressão facial e proxêmica. A dimensão cinésica foi a que alcançou menos valores positivos, o que levou Brilha a inferir que, nesse caso, as restrições ao nível do pensamento simbólico possam ter interferido mais nessa área. Ainda que a intervenção tenha um caráter terapêutico, traz contribuições para o debate sobre a prática educativa, justamente pela abordagem do movimento expressivo, tema raramente explorado em estudos sobre crianças e jovens com a síndrome.

Por outro lado, com base em uma avaliação inicial de estudantes com PEA, Correia (2013) e Freitas (2011) se interessaram em desenvolver intervenções pedagógicas em que se destacam a dimensão cognitivo-linguística, os conteúdos curriculares e a interação social.

Diante da avaliação da criança, Correia (2013) identifica áreas em que é necessário um maior investimento educativo e apresenta algumas sugestões de atividades para o desenvolvimento da motricidade fina, da imitação, coordenação óculo-manual, realização da cognição e relacionamentos. Embora o autor concentre suas atenções na intervenção orientada para o contexto micro, apresentando sugestões para atuar diretamente com a criança, aponta, ainda, a necessidade de essa intervenção estar articulada com o contexto macro, instância em que as ações abarcam todos os interlocutores da criança, seja na escola, seja na família ou em outros espaços em que se desenvolvem atividades terapêuticas. Nessa perspectiva, ressalta a necessidade do trabalho em equipe, da troca de experiências e de ações formativas orientadas para esses interlocutores.

A pesquisa de Freitas (2011) envolveu um projeto de intervenção realizado em uma turma de primeiro ano de escolarização no 1º ciclo em que estava matriculado um aluno com PEA, tendo como princípios a cooperação e a diferenciação pedagógica – de maneira a levar em conta os interesses, necessidades, ritmos, modos de aprendizagem

²⁶ Proxemia diz respeito às distâncias que as pessoas estabelecem entre si no convívio social.

²⁷ Segundo Oliveira (2009, p. 108), o movimento expressivo “[...] trabalha ao nível da motricidade global, coordenação rítmica, cognição (memória e criatividade), equilíbrio, controlo postural, expressividade pessoal e artística, auto-estima, noção corporal, auto-conceito, relações interpessoais”.

da criança. Na discussão dos resultados, a autora aponta progressos do estudante nas áreas selecionadas para a intervenção e destaca alguns aspectos favorecedores dos avanços do aluno: o respeito ao seu ritmo na realização das tarefas; ter expectativas positivas em relação ao aluno, mas também reais; previsão de momentos individuais de orientação da atividade a ser realizada; estar atento a momentos em que o aluno pode não estar interessado nas tarefas desenvolvidas e dosar atividades de seu interesse que não estão previstas no currículo com aquelas a serem realizadas com toda a turma; valorizar a participação do aluno no grupo, inclusive atribuindo responsabilidades a ele nas atividades de grupo.

A avaliação no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas orientadas para estudantes com autismo

Os estudos analisados apontam contribuições para avançarmos no debate acerca da inclusão de crianças e jovens com autismo em escolas brasileiras que atuam numa perspectiva inclusiva. A análise dos relatórios de pesquisas realizadas em escolas portuguesas indica que, guardadas as devidas diferenças, há certas semelhanças nos desafios enfrentados em relação a questões de infraestrutura, condições de trabalho, formação dos profissionais da educação que atuam com alunos com autismo e trabalho em equipe. No que concerne ao movimento de reflexão acerca do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, um aspecto que nos chama a atenção em alguns estudos é a questão da avaliação.

A avaliação tem se colocado como um desafio em escolas portuguesas e brasileiras, sobretudo em relação às crianças que são público-alvo da educação especial. No Brasil, muitos professores têm dúvidas em relação ao para que e como avaliar esses estudantes, o que tem consequências prejudiciais ao ensino e à aprendizagem.

Discorrendo sobre a avaliação, Esteban (2001) chama a atenção para a necessidade de se situar a discussão sobre essa temática no universo mais amplo do debate acerca da produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social e destaca a necessidade crucial de transformações nas práticas avaliativas, de maneira a “[...] substituir a lógica da exclusão, em que se baseia a homogeneidade inexistente, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real” (ESTEBAN, 2001, p. 14). Em contraposição a uma prática avaliativa que assume uma perspectiva de controle, de classificação e de segregação, a autora defende a avaliação como uma prática que se assente em princípios éticos, pautados pelo respeito às diferenças e à pluralidade, e por sua efetivação como construção coletiva.

Em consonância com essas ideias, Sá (2014) afirma que a avaliação é essencial para compreender os efeitos do trabalho implementado e poder restabelecer e/ou consolidar objetivos previstos, ampliando as expectativas em relação à organização da equipe e aos avanços de todos os alunos. “A equipa ao avaliar está constantemente a refletir sobre os processos educativos, sobre as metodologias, as estratégias, os recursos, de modo a tomar decisões o mais consistentes e coerentes possíveis” (SÁ, 2014, p. 43).

Reportando-nos aos estudos de Correia (2013) e Freitas (2011), identificamos a preocupação com um processo avaliativo propício ao estabelecimento de uma intervenção educativa que permita avanços no desenvolvimento da criança com autismo. Potencialidades e áreas que merecem mais atenção são identificadas e tomadas como base para a construção de uma proposta educativa. No caso do estudo de Freitas, há uma iniciativa em utilizar diferentes formas de coleta de informações sobre a criança (relatórios, testes, observação participante orientada por roteiros elaborados pela autora, conversas informais com familiares) e a intervenção educativa é avaliada durante o processo de implementação. Porém, uma questão que emerge dos estudos analisados diz respeito ao uso de escalas e testes para identificar competências da criança – uma prática que também ocorre no Brasil.

Discorrendo sobre a avaliação diagnóstica em educação especial, Maia (2002) destaca os testes utilizados pelos psicólogos e reporta-se às reiteradas críticas a esses instrumentos de avaliação. Ressalta a autora que, de modo geral, os testes não consideram aspectos de ordem pedagógica e social, baseiam-se em estudos e padrões estabelecidos para outros contextos socioculturais. Eles frequentemente levam à classificação, hierarquização e rótulo das crianças, pouco contribuindo para auxiliar o professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas que venham a atender às peculiaridades das crianças. A autora afirma, ainda, que os testes de inteligência se assentam em uma concepção de inteligência pouco permeável à ação do meio e do ambiente escolar.

Tendo como referência as considerações de Maia (2002), alguns comentários podem ser feitos sobre os estudos de Correia (2013) e Freitas (2011). Não obstante o uso de testes e escalas, a atenção fundamental ao conhecimento da criança para intervir e a preocupação com a avaliação formativa, que ocorre no transcorrer da intervenção pedagógica e subsidia a ação educativa, são aspectos de extrema relevância. Outro destaque a fazer refere-se à pertinência e à necessidade de uma avaliação sistemática da criança com autismo no ensino comum, a qual tenha como parâmetros os conteúdos curriculares e não somente sua socialização ou atividades de vida diária; uma avaliação que envolva não só as tarefas gráficas ou verbais, como nos testes, mas a observação da criança em diferentes contextos e a participação de diferentes sujeitos que atuam com ela nesse processo (MAIA, 2002).

Para continuar o debate

Dados os limites deste trabalho, não foi possível aprofundar a discussão de um aspecto essencial para o processo de avaliação da criança com autismo: o que se coloca como foco de atenção ao avaliar. Essa questão não pode ser abordada de forma desarticulada de uma concepção de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem, para que se possa superar uma tendência dos testes e escalas que é a de conceber a criança de forma descontextualizada e pouco permeável à ação do meio físico e social. Freitas (2011) traz alguns elementos interessantes para a discussão ao desenvolver um roteiro de observação da criança, tendo como eixos linguagem, cognição, autonomia e socialização, além dos conteúdos curriculares, e, ao mesmo tempo, já aponta alguns indicativos do que priorizar na ação educativa orientada para esta

criança. Consideramos que este é um debate a ser aprofundado em novos estudos sobre a avaliação de estudantes com autismo na escola regular.

Referências

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ALVES, M. D. **As representações sociais de professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2005. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2005. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2006-07-06T073619Z-55/Publico/Dissertacao%20Marcia%20Doralina.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRAGA, C. C. S. **Perturbações do Espectro do Autismo e inclusão**: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14595/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRILHA, D. T. B. **Comportamentos de interação em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo**: O contributo de histórias sociais na hora do conto. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2012.

CORREIA, A. M. B. **O Autismo e o atraso global de desenvolvimento**: um estudo de caso. 2012/2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2013. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1258/1/PG-EE_2013MiguelCorreia.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015

CUNHA, M. F. G. **Perturbações do Espectro do Autismo**: Um estudo qualitativo das perceções das mães sobre os apoios disponibilizados numa unidade de ensino estruturado. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade do Minho. Braga, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20178/1/Maria%20Fernanda%20Gouveia%20da%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 7-28.

FERREIRA, A. P. G. F. **Práticas de Inclusão de alunos com perturbação do Espectro do**

autismo no 1º ciclo. 2012. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2012.

FERREIRA, M. G. R. **Problemas emocionais e comportamentais e qualidade das interações em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e suas mães**. 2014. 28f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho. Braga, 2014. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32568/1/Tese%20de%20Mestrado%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

FREITAS, S. C. G. A. **Incluir e aprender: o percurso de um aluno com PEA numa turma de 1º ano**. 2011. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011.

LIMA-RODRIGUES, L. (Org.). **Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso**. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva: Lisboa, 2007.

MACEDO, A. M. M. **Famílias de crianças com perturbações do espectro do autismo: contributos para a compreensão das suas necessidades**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2014.

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão?. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas; SP: Autores Associados, 2002, p. 53-82.

MARCELINO, M. I. F. S. S. **Promover as interações sociais num aluno com Perturbação do Espectro do Autismo: estudo de caso**. 2014. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/ISABEL_MARCELINO.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MARQUES, S. **Práticas curriculares em jardins de infância com crianças com perturbações do espectro do autismo**. 2013. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2013.

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

OLIVEIRA, I. M. **Contributos de um programa baseado na dançoterapia: movimento expressivo no desenvolvimento da comunicação não verbal em crianças e jovens com perturbação do espectro do autismo**. 2009. 310f. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, 2009. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/752>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

OLIVEIRA, I. M.; CHIOTE, F. A. B.; SANTOS, E. C.; PINTO, A. K. P. Inclusão e autismo no ensino médio na perspectiva dos professores. In: OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Autismo e inclusão escolar:**

percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015, p. 133-153.

PEREIRA, A. F. **Crescer e aprender nas rotinas**: estudo de caso de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13928/1/%C3%82ngela%20Flores%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 319 de 23 de agosto de 1991**. Disponível em: <http://jpn.up.pt/pdf/DL319_91.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. **Despacho Conjunto nº 105 de 1 de julho de 1997**. Disponível em: <<http://dre.tretas.org/dre/83188/>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Centro de Recursos para a Inclusão** – reorientação das escolas especiais. 2007. Disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/cri_reorientacao.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 3, de 7 de janeiro de 2008**. Disponível em: <http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SÁ, O. M. P. **Avaliação e a qualidade das práticas de inclusão para alunos com PEA**: escala LAQI (*Louisiana Autism Quality Indicators*). 2014. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2014.

SEVERINO, A. J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 123 -140.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. **Inovação**, n. 1, v. 7. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1994.