



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE

MARIANA ROCHA SOARES

**O DISCURSO DOCENTE ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO NA ESCOLA**

BRASÍLIA- DF

2017

MARIANA ROCHA SOARES

**O DISCURSO DOCENTE ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO NA ESCOLA**

Trabalho final de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

BRASÍLIA- DF

2017

SOARES, Mariana Rocha.

O discurso docente acerca da inclusão de crianças com autismo na escola. Mariana Rocha Soares. Brasília: UnB. 2017. p. 98

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia)- Universidade de Brasília, 2017. Mariana Rocha Soares.

O DISCURSO DOCENTE ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA

Trabalho final de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia, à Comissão examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília.

Defendida e aprovada em ____ de _____ 2017.

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Orientadora)
Universidade de Brasília- Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva (Membro)
Universidade de Brasília- Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a Ireuda da Costa Mourão (Membro)
Universidade de Brasília- Faculdade de Educação

AGRADECIMENTOS

Durante minha caminhada acadêmica não faltaram motivos para agradecer àqueles que contribuíram significativamente para que eu chegasse até aqui. A começar por quem permitiu o início desse trajeto: Deus, o qual discerne minha caminhada e minha pousada, e está a par de todos os meus intentos, antes mesmo que as palavras saiam da minha boca. Ele já as sabe completamente. Tal conhecimento é para mim demasiado maravilhoso, tão elevado que não posso compreender completamente.

Aos meus pais, Lindomar e Madalena, agradeço de coração pela demonstração de amor incondicional e apoio desde o início do curso. Palavras não são o suficiente para expressar minha eterna gratidão.

À minha irmã e melhor amiga, Ana Clara, que alegrou com sua presença os meus dias mais difíceis e me incentivou quando eu pensava em esmorecer.

Ao meu amor e verdadeiro presente, Lucas Willian, pela paciência e palavras de ânimo quando nada parecia dar certo.

À minha querida orientadora, Fátima Lucília Vidal Rodrigues, que ternamente aceitou me acolher como sua orientanda e por ser um exemplo de pessoa me inspirou a dar o melhor de mim neste trabalho e a fazer a diferença por onde eu passar.

Às minhas estimadas professoras Patrícia Pederiva e Ireuda Mourão, que dentre todos os docentes que tive contato na Faculdade de Educação, foram as que, por meio de simples gestos, marcaram meu percurso acadêmico de maneira memorável e por isso ficarão guardadas em meu coração como exemplos a serem seguidos.

*“Há muros que só a
paciência derruba. E há
pontes que só o carinho
constrói” (Cora Coralina).*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a partir do discurso docente e à luz das teorias a inclusão de crianças com autismo em uma escola particular de ensino regular. Para tanto, buscou-se o aporte teórico em autores conceituados como, por exemplo, Jerusalinsky (2012), Grandin e Panek (2016), Mantoan (2003), Omote (1999), Orrú (2012) entre outros. O trabalho está fundamentado metodologicamente em uma abordagem qualitativa e constitui-se a partir da observação participante, registro do diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Por meio desses procedimentos metodológicos é possível averiguar, sob a ótica dos docentes e dos pais de um educando com autismo, se o movimento inclusivo, do qual o Brasil é signatário, favoreceu ou tem favorecido a inclusão de educandos com autismo na escola acompanhada por esta pesquisa.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Docentes. Movimento Inclusivo.

ABSTRACT

The present work aims to investigate, from the teaching discourse and in light of the theories, the inclusion of children with autism in a private school of regular education. In order to do so, we sought theoretical support from renowned authors, such as Jerusalinsky (2012), Grandin and Panek (2016), Mantoan (2003), Omote (1999), Orrú (2012) and others. This work is methodologically based on a qualitative approach and it is also based on participant observation, on field diary record and on semi-structured interviews. Through these methodological procedures it is possible to ascertain, from the point of view of teachers and parents of an autistic student, whether the inclusive movement favored or is favoring the inclusion of students with autism in the school accompanied by this research.

Keywords: Inclusion. Autism. Teachers. Inclusive Movement.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PARTE I	12
MEMORIAL EDUCATIVO	13
PARTE II	20
MONOGRAFIA	21
INTRODUÇÃO	21
1- PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
1.1 Diferenças entre integração e inclusão no contexto escolar	33
2- HISTÓRICO DO AUTISMO	40
2.1 Considerações sobre o sujeito com autismo: causa e diagnóstico	46
2.2 A tríade do Autismo: Interação social, comunicação e comportamento	50
2.3 A inclusão escolar da criança com autismo	54
3- METODOLOGIA	57
3.1 Pesquisa Qualitativa	57
3.2 Procedimento de Pesquisa	58
3.2.1 Observação Participante.....	59
3.2.2 Diário de Campo	60
3.2.3 Entrevistas semiestruturadas.....	60
3.2.3.1 Entrevista com a coordenadora pedagógica.....	61
3.2.3.2 Entrevista com os professores.....	62
3.2.3.3 Entrevista com os pais.....	62
3.3 Contextualização da pesquisa	62
3.3.1 Caracterização da Escola	63
3.3.2 Caracterização da Criança.....	65
3.3.3 Caracterização da Turma.....	66
3.3.4 Caracterização dos professores	67
4- ANÁLISE E DISCUSSÃO	69
4.1 A ratificação da educação inclusiva na escola e o autorreconhecimento docente	69
4.2 Concepções docentes sobre o conceito de integração e inclusão.....	74

4.3 Ações da escola frente à educação inclusiva e as melhorias necessárias ...	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
PARTE III	86
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	87
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE.....	94
Apêndice A. Termo de Compromisso	95
Apêndice B. Termo de Consentimento.....	96
Apêndice C. Roteiro para entrevista com os professores.....	97
Apêndice D Roteiro para entrevista com os pais	98

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa refere-se ao trabalho de conclusão de curso em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e tem como base experiências significativas advindas de minha caminhada acadêmica bem como de vivências relevantes em meu contexto de prática docente. Encontra-se organizado em três partes: memorial educativo, monografia e perspectivas profissionais.

Primeiramente, o memorial aborda minha trajetória escolar e perpassa momentos desde a entrada na escola até a chegada na graduação. Além disso, no memorial educativo, tenho a oportunidade de explicitar os motivos que me levaram a definição do tema desta pesquisa.

Em seguida, a monografia, está dividida em: Introdução, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo refere-se à fundamentação teórica que consiste em descrever, no geral, o percurso da educação inclusiva e o histórico do autismo. O segundo diz respeito a metodologia, a qual se encarrega de explicar os procedimentos utilizados, como a observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas, além de expor a contextualização da pesquisa e apresentar os conceitos de uma abordagem qualitativa. No terceiro encontram-se a análise e discussão dos dados, onde é feita a articulação dos objetos identificados com o discurso teórico. Para finalizar a monografia, as considerações finais.

Na terceira parte, chamada de perspectivas profissionais, deixo registrado minhas aspirações profissionais, planejamentos e expectativas como Pedagoga.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Minha vida escolar começou no ano de 1996, quando eu tinha 3 anos de idade e minha mãe me matriculou na Escola Pedras Vivas, que ficava pertinho do apartamento onde morávamos em Sobradinho. Minha mãe conta que nunca dei trabalho para ir à escola, pelo contrário, sentia a maior felicidade quando ela falava que já era hora de me arrumar. No maternal, eu interagia muito bem com as outras crianças e gostava tanto das minhas professoras que colocava o nome delas nas minhas bonecas. Até hoje tenho guardado de lembrança algumas das atividades feitas nessa época. A maioria delas era de recorte e colagem, as minhas preferidas. Não lembro muito bem da estrutura física da escola, entretanto, tenho algumas memórias de como era o parquinho e o corredor principal.

Em 1998, no Jardim de Infância, eu era uma criança muito criativa e comunicativa, talvez fosse por influência do meu avô materno, João Rocha, que era poeta e escritor. Sempre que eu o visitava, ele me contava as mais divertidas histórias e lindos poemas que ele mesmo compunha. Para mim eram momentos preciosos e eu amava cada instantinho com ele. Um dos momentos mais marcantes para mim era quando eu chegava na casa dele e usava sua máquina de escrever. Era até engraçado, pois eu não sabia usar perfeitamente e minha mãe falava: “Minha filha, vai estragar a máquina do seu avô”, mas meu avô era a melhor pessoa do mundo e sempre dizia: “Deixa minha ‘fia’ usar, tem problema nenhum”. Então eu me divertia bastante, principalmente com o barulho que as teclas da máquina faziam quando eu datilografava e o som inesquecível quando a folha chegava ao final (“tec, tec, tec, tin”). Que saudade.

Entre 5 e 6 anos de idade, ainda no Jardim de Infância, comecei a ler e também escrever. Foi um período muito divertido porque tudo que eu via pela frente queria ler. Se eu estivesse em um passeio de carro tentava ler todas as placas que via pela rua, por exemplo. Nessa época estar com meu avô se tornou ainda mais encantador, pois podia compartilhar com ele o mesmo sentimento de entender as palavras e poder usá-las com amor.

Lembro-me que toda noite minha mãe me contava histórias antes de dormir, muitas eram inventadas por ela naquele mesmo momento. Lembro também que

enquanto minha mãe contava as histórias, eu ficava imaginando as cenas de tudo que ela falava. Eu achava o máximo.

No último ano do Jardim de Infância, como eu já lia muito bem, a professora da escola me convidou para ser a oradora da nossa turma na formatura do Jardim 3. Para mim foi a maior alegria, me senti muito feliz e honrada. No dia da formatura subi ao palco e li para todo o auditório, pais, alunos, familiares, amigos, todos estavam lá. Deve ser por isso que hoje sou desinibida para falar em público, desde muito cedo tive incentivo para falar em frente muitas pessoas. Foi um dia muito especial e importante para mim.

Contudo, infelizmente, nesse período ocorreu uma situação muito triste, descobrimos que meu avô estava com tumor maligno no cérebro. Algo até inacreditável... O mesmo cérebro que era de imensa inteligência, que utilizava as palavras com primazia e encanto e que delas fazia um mundo de cores, era o mesmo que agora padecia e até esquecia-se das palavras que eram suas maiores companheiras. Foi um momento difícil. Naquele mesmo ano, quando eu estava com 6 anos de idade, meu avô faleceu. Eu que era sua maior fã e admiradora, por um momento me vi sem meu exemplo de escritor, sem meu poeta preferido. Mas Deus encheu meu coraçãozinho de forças e me deu ânimo para que na caminhada da vida eu pudesse sempre homenagear meu avô. Então fui crescendo e sempre quando as escolas pediam para escrever algum texto buscava dar o melhor de mim como forma de homenageá-lo.

Logo após o Jardim de Infância, mudei para a Escola Classe 01 de Sobradinho para fazer o ensino fundamental 1. Dessa escola tenho boas e más lembranças. Logo na 1º série, atual 2º ano, tive uma professora muito difícil de lidar. Ela era extremamente rigorosa, ao ponto de apertar a orelha dos alunos que não faziam as atividades da maneira como ela queria. Foi um ano muito difícil. Por vezes chegava em casa chorando, mas minha mãe não acreditava nas coisas que eu contava, pois achava que uma professora jamais fosse capaz de fazer coisas desse tipo. Até que um dia ela resolveu fazer uma visita surpresa na escola e viu a professora batendo a porta da sala com toda força para os alunos fazerem silêncio. Minha mãe chegou a conversar na coordenação, entretanto nenhuma solução foi tomada. Graças a Deus essa professora nunca chegou a me fazer mal fisicamente, mas eu ficava sempre assustada com as atitudes ríspidas que ela tinha com os outros alunos.

Quando cheguei na 2^o série, atual 3^o ano, tive aula com a tia Clementina, uma das melhores professoras que já conheci. Nessa época comecei a fazer parte mais ativamente de uma ONG chamada Patrulha Ecológica, a qual meu pai participava desde jovem e sempre me levava para acompanhá-lo. A ONG era voltada à preservação da natureza e discutia temas como sustentabilidade e conscientização ambiental. Meu pai, por ser membro há muito anos, era bastante ativo e frequentemente o convidavam para fazer palestras em outras cidades. Ele sempre me levava e por várias vezes eu tinha a oportunidade de falar algumas palavras na palestra também. Por isso, eu sempre tinha muitas histórias para contar e essa professora era uma das minhas maiores apoiadoras. Ela foi minha professora por dois anos seguidos, na 2^o e 3^o série.

Lamentavelmente, na 4^a série tudo mudou. Foi uma série horrível, da qual tenho muitas lembranças ruins, principalmente por causa da professora que, nitidamente, tinha seus alunos preferidos e tratava os demais com desdém, o que me deixava muito triste, pois, com frequência eu era menosprezada por ela. Embora a 4^a série tenha sido, no geral, desagradável, a escola como um todo era muito boa e valorizava a leitura e escrita. Existia um projeto chamado ArtLer, onde a escola publicava todo ano um livro com as produções textuais dos alunos, tanto individuais como textos coletivos feitos em turma. Os livros eram vendidos para os alunos a preço simbólico, para que todos pudessem ter o seu.

A Escola Classe 01 possuía uma infraestrutura maravilhosa, além disso, sua equipe gestora era exemplar. Por anos seguidos a Escola recebeu o título de Escola Modelo de Sobradinho. A escola também investia bastante em programações culturais e, frequentemente, aconteciam festivais, apresentações de danças e comemorações de datas importantes abertas a toda comunidade.

No ano subsequente, mudei para o Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho. Nesse período costumo dizer que foi uma época sem cor, sem memória, sem graça. Nada nessa escola me chamava atenção. No 6^o ano a gestão da escola era péssima, o que corroborava para a falta constante de professores e incontáveis aulas canceladas. Além disso, a escola precisava de uma reforma, pois muitas salas, mesas e cadeiras estavam sucateadas, o que dificultava nossos estudos. Entre os meses de agosto e setembro era ainda pior: as salas eram tão abafadas que mal conseguíamos prestar atenção nas aulas devido ao calor. Nos anos seguintes até que os professores não faltavam tanto, todavia, a gestão

continuava ruim. Das poucas memórias que tenho dessa época, lembro-me que frequentava a biblioteca e lá conheci minha coleção preferida de livros infanto-juvenis: Coleção Vaga-Lume. Tive ótimas experiências de leituras com essa Coleção.

Em 2009, finalmente cheguei ao Ensino Médio. Foi um período bastante atarefado, mas não deixou de ser um dos melhores já vividos. Fiz belíssimas amizades - as quais conservo até hoje - e tive um ganho significativo no meu desenvolvimento pessoal.

O espaço da escola era maravilhoso. As salas de aula eram bem conservadas, assim como os laboratórios e salas de apoio. A gestão da escola era bastante atuante e sempre buscava realizar projetos interdisciplinares, dos quais tenho muitas saudades, pois os temas eram sempre interessantes e minha turma amava participar.

Em 2009, no 1º ano, estava me preparando para o PAS, sendo assim, me matriculei em um cursinho preparatório e como resultado tirei uma nota satisfatória. Em 2010, também fiz cursinho preparatório, mas diferentemente do ano anterior, algum problema aconteceu com minha inscrição, o que ocasionou o cancelamento da minha prova. Dessa maneira, muito frustrada e desconsolada com esse acontecimento, desisti da UnB e não me sentia mais capaz de passar em uma Universidade Federal. Foi quando no 3º ano decidi começar a fazer estágio que, para mim, foi uma das melhores coisas que poderia ter me acontecido. Foi uma fase de muito amadurecimento e que me trouxe momentos de muita alegria porque me sentia alguém especial fazendo algo importante.

Também no 3º ano, minha professora de Sociologia pediu que nós fizéssemos um memorial educativo contando toda nossa trajetória escolar (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio). A princípio eu não queria escrever, pois imaginava que seria muito trabalhoso e como eu fazia estágio pensava que não teria tempo. Mas diferente do que eu imaginava, quando comecei a escrever tudo foi fluindo muito bem e como num passe de mágica meu memorial ficou pronto e eu jamais imaginava que, mais tarde, ele teria um papel tão fundamental em minha vida.

Chegando no final do 3º ano foi o momento de grande decisão, precisava escolher o que fazer da vida. Na verdade, desde muito cedo tinha em mente que queria Pedagogia. Entretanto, como já tinha desistido da UnB, resolvi fazer Direito

em uma faculdade particular por influência de amigos e familiares como tios, tias e primos. Mas como meu pai não tinha condições de pagar tive que fazer um financiamento estudantil (algo que me arrependo até hoje). Então fiz o vestibular para Direito e passei.

Embora tenha passado em Direito, por muito tempo ficava pensando como seria se tivesse feito Pedagogia. Por vezes pensei em desistir do curso logo no primeiro semestre, mas quando eu falava em fazer Pedagogia muitas pessoas criticavam: “Pedagogia? Ahm nem, faz Direito que tem mais opção de emprego, tem mais área em Brasília... Porque você sabe que Brasília é concurso público né?!” Então continuava cursando Direito mesmo sem gostar.

Mas o tempo foi passando e eu não suportava mais estar naquela faculdade fazendo aquele curso. Era como se eu não pertencesse àquele lugar. Sempre que eu ia às aulas me sentia um “peixinho fora d’água”. Foi quando num passo de coragem comecei a pensar em mudar para Pedagogia. Mas estava com muita insegurança, com medo de mudar e ser tudo diferente do que eu imaginava. Mas, para a minha felicidade, um dia eu estava em casa e resolvi arrumar a caixa onde guardava minhas memórias de escola. Então achei o meu memorial educativo feito no Ensino Médio, e nele estava escrito tudo que eu precisava ler para tomar coragem e mudar de vez. Em um trecho do memorial eu escrevi:

“Almejo fazer faculdade de Pedagogia, ser uma grande pedagoga e professora. Quero poder ser tudo aquilo que minhas professoras não foram para mim quando eu era criança. Quero poder abraçar os meus alunos e sentir um amor significativo por eles, além de tratá-los com carinho, dedicação e compreensão... Muitos me desanimam dizendo que não é um bom emprego, que não dá dinheiro ou então que você trabalha demais e se esgota mais ainda. Mas eu acredito que quando você faz as coisas com amor e apreço, seu trabalho se torna uma das melhores coisas da vida. Além do mais você passará a enxergá-lo como uma forma de entretenimento e alegria. É assim que eu me imagino, sendo muito feliz com o que eu vou fazer, além de poder estar ajudando as crianças, que são minha paixão.”

Depois que li meu memorial educativo, escrito em 2011 no 3º ano, mais especificamente essa parte, tudo pareceu mais claro e já não tinha dúvidas que eu

precisava mesmo mudar de curso. Eu não estava sendo eu mesma fazendo Direito, na verdade, essa era uma realização das pessoas e não minha. Então, quando estava no 3º semestre de Direito, no ano de 2013, resolvi mudar de curso. Mesmo não acreditando 100% que eu poderia passar na UnB, resolvi tentar. Mas antes já tinha garantido uma vaga em outra faculdade particular por meio de transferência.

De repente, para a minha surpresa e alegria da minha vida, fui aprovada na UnB e quase sem acreditar iniciei o curso feliz da vida. Desde então sou a pessoa mais feliz e totalmente grata à Deus por esse acontecimento. Tive todo apoio do meu pai e da minha mãe que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos, dando toda força que eu precisava.

Iniciei o curso de Pedagogia no 2º Semestre de 2013. Foi um semestre maravilhoso, aprendi muito e tinha vontade de participar de todas as programações da UnB. Descobri que o curso era bem mais abrangente do que eu pensava e isso me motivou ainda mais.

No decorrer do curso de Pedagogia tive o prazer de cursar disciplinas encantadoras, entretanto uma das que mais chamou minha atenção foi “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais”, realizada no 2º semestre. Meu interesse por essa área começou há muito tempo desde quando estudava no Ensino Fundamental e tinha contato com os alunos surdos da escola. Por diversas vezes os via enfrentando dificuldades em relação ao preconceito e muitos obstáculos para sua inclusão. Desde então despertou em mim o interesse para fazer algo que um dia pudesse contribuir significativamente para a qualidade de vida dessas pessoas. Foi quando encontrei na disciplina “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais” o caminho para poder fazer a diferença.

Dessa maneira, sempre tive o desejo de escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a educação especial, entretanto, não sabia, especificamente, em que tema iria focar, pois, até então, minha trajetória ao Projeto 5 foi um pouco conturbada. Desde o Projeto 3 não conseguia vaga nos projetos que eu queria, então, para não sair do fluxo, acabava cursando o projeto que estava disponível no momento.

Como tinha em mente falar sobre a educação especial, sobretudo a questão da inclusão, sempre busquei fazer os estágios em turmas que eu pudesse acompanhar os educandos com deficiência. Sendo assim, desde o Projeto 4 fase 1 tenho acompanhado alunos com diferentes necessidades educacionais específicas,

mesmo que o tema do Projeto tivesse outro foco. Dessa forma, cada dia mais me apaixonava pela educação especial.

Durante todo o curso evitei fazer estágio remunerado, pois queria me dedicar totalmente à minha formação e adiantar as disciplinas para terminar o curso na data prevista. Portanto, resolvi procurar estágio somente no último semestre, pois já tinha concluído todas as matérias obrigatórias e optativas, ficando com o tempo livre para fazer o estágio sem prejudicar o andamento do TCC.

Conquanto, nenhuma escola quis me contratar, justamente por estar no último semestre. Diante disso já tinha desistido do estágio quando uma amiga perguntou se eu tinha interesse em trabalhar como acompanhante de um educando com autismo. Foi uma surpresa para mim e fiquei muito feliz, pois além de acompanhar passo a passo do cotidiano escolar de um autista, era tudo que eu precisava para decidir o tema do meu TCC. Desde então estudar sobre o universo autista me encanta, me sinto privilegiada e imensamente grata à Deus pela oportunidade concedida. Para melhorar, consegui o Projeto 5 com a professora Fátima Vidal, que tão graciosamente me instruiu por onde começar dando ideias maravilhosas e me apoiando para chegar até aqui.

Desde que entrei na UnB estou realizada, encontrei-me e sei que estou no caminho certo. Hoje posso dizer que tudo que aconteceu na minha vida escolar entendo como etapas para o meu amadurecimento. Mesmo que tenham ocorrido momentos ruins, graças a Deus estes foram superados e se tornaram aprendizados. Não carrego traumas das professoras que me fizeram mal, pelo contrário, utilizo isso para o meu crescimento e pretendendo ser melhor com meus alunos do que um dia elas foram para mim.

PARTE II

MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Historicamente, a inclusão passou por diversos momentos, encontrando, muitas vezes, dificuldades relevantes que impediam seu progresso. Somente depois de muito empenho por parte de pessoas preocupadas com a mudança no paradigma da inclusão, novos horizontes começaram a surgir evidenciando a necessidade de modificações que pudessem abranger, efetivamente, todas as pessoas com deficiência.

Com o passar dos anos, foi percebido que além da criação de leis que pudessem assegurar os direitos a essas pessoas, era também necessário transformações no meio em que elas viviam, ou seja, não bastava garantir os direitos sem possibilitar que a sociedade estivesse preparada para recebê-las. Dessa maneira, a começar pelas escolas, a sociedade passou a ser modificada para que pudesse acolher adequadamente as pessoas com deficiência.

Esse movimento gerou o início da educação inclusiva, a qual até hoje, continua em busca de transformações para melhor atender os educandos com necessidades educacionais específicas.

Com base nesse contexto, bem como nas experiências vividas na escola investigada, dando foco nos educandos com autismo, esta pesquisa busca responder o seguinte problema: Como os professores veem a inclusão de crianças com autismo na escola?

A partir desta questão surge o objetivo geral da pesquisa, o qual visa investigar à luz das teorias e do discurso docente a inclusão de crianças com autismo na escola. De maneira detalhada encontram-se os objetivos específicos:

- Descrever o processo histórico da educação inclusiva, diferenciando os conceitos de inclusão e integração;
- Investigar como se deu o processo histórico do autismo, identificando quem é o sujeito com autismo e suas características;
- Analisar o discurso docente acerca da inclusão de crianças com autismo.

Esta estrutura-se em quatro capítulos sendo articulados entre as teorias e as experiências vividas na escola investigada. Sendo assim, o primeiro capítulo expõe o percurso histórico da educação inclusiva, além das diferenças entre os termos integração e inclusão no contexto escolar. O segundo capítulo discorre sobre o

histórico do autismo, apresentando considerações sobre o sujeito com autismo como a causa e diagnóstico. Ainda no segundo capítulo é exposta a tríade do autismo: Interação social, comunicação e comportamento, bem como a inclusão escolar da criança com autismo. Já o terceiro capítulo trata sobre a metodologia, onde é feita a exposição da abordagem qualitativa, procedimentos de pesquisa, observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Ainda na metodologia são descritas a caracterização da escola, da turma, dos professores e da criança. O quarto capítulo diz respeito à discussão e análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa. Para finalizar, são apresentadas as considerações finais tendo como base todo o estudo desenvolvido.

1- PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Sasaki (1997, p. 41), a inclusão significa:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Contudo, para que a ideia de inclusão pudesse chegar a esse nível, muitas situações ocorreram para se alcançar tal realidade.

Ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência enfrentaram diversas situações de discriminação, abandono, desprezo e maus-tratos, culminando em anos de descaso social (TESSARO, 2007). Tais fatos se evidenciam desde a Antiguidade quando os bebês nascidos com deficiência eram “lançados fora”, tendo em vista não se adequarem aos padrões de beleza e força exigidos na sociedade de Esparta e Atenas (RODRIGUES, 2008). Para essa sociedade, manter uma criança com deficiência significava vergonha, uma vez que agregava desonra ao grupo por possuir alguém que jamais poderia representa-los em uma guerra, por exemplo.

Algum tempo depois, com a chegada do Cristianismo as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como filhos de Deus e “eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade” (RODRIGUES, 2008). Embora essas pessoas não estivessem mais sendo mortas por causa de suas deficiências, ainda assim eram mantidas em completo anonimato: eram colocadas em esconderijo dentro das casas ou internadas em hospitais psiquiátricos. Algumas vezes, apenas nos casos de deficiências menos graves, eram abrigadas em conventos ou igrejas, mas não incluídas de maneira efetiva na sociedade.

Somente no final do século XIX, no período do Império, começaram a surgir no Brasil as primeiras iniciativas para a Educação Inclusiva, os chamados Institutos. Estes foram considerados um grande progresso para a época tendo em vista proporcionar atendimento para as pessoas com deficiência já que eram consideradas “doentes” e por isso necessitariam de tratamento.

O grande problema é que os Institutos atendiam às classes dominantes e os “tratamentos” eram caros. Dessa maneira, deixavam de fora as pessoas com

deficiência que não tinham condições e, por isso, acabavam ratificando um processo de segregação institucional. Conforme Mendes (2010), os dois principais Institutos que marcaram o início da Educação Especial no Brasil foram: O Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 e o Instituto dos Surdos- Mudos, em 1857.

Já no ano de 1874 foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, que dava início à assistência médica aos sujeitos com deficiência intelectual e em 1887 foi inaugurada no Rio de Janeiro a “Escola México” para atender pessoas com deficiências físicas e intelectuais. Sobre esse período da História, Mendes (2010, p. 94) irá dizer que:

[...] prevaleceu neste período o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural.

Ao longo do tempo, a sociedade mundial passou por diversas transformações, principalmente no que diz respeito aos processos histórico-culturais, bem como o expressivo crescimento econômico e tecnológico. O século XX é marcado por ser o mais expressivo em diversos contextos, principalmente no tocante à Educação Inclusiva que deu uma guinada considerável durante esse período.

Surge em 1932 a Sociedade Pestalozzi, trazida ao Brasil por influência do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, contudo, ganhou maior visibilidade através do trabalho da educadora Helena Antipoff, responsável por introduzir o termo “excepcional”, no lugar das expressões “deficiência mental” e “retardo mental”, utilizadas na época para se referir às crianças com deficiência intelectual (JÚNIOR, 2010). Alguns anos depois, é fundada no Rio de Janeiro, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE. Segundo Júnior (2010), essa Associação ficou conhecida por atender pessoas com deficiência intelectual e múltipla, prestando serviços de educação, saúde e assistência social.

Em 1988, diante da estruturação da República, ocorreu uma reviravolta na educação do país. Foi assegurado pela Constituição da República Federativa Brasileira o direito de todos à educação¹, garantindo assim o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais específicas.

¹ Vide Artigo 207, III, Constituição Federal de 1988.

Pouco tempo depois, especialmente a década de noventa, foi marcada por períodos de crise e instabilidade, o que afetava consideravelmente o contexto educacional do país (VAZ, 2010).

Nessas circunstâncias, em 1990, no que tange à Educação Inclusiva, foi desenvolvido no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente que, de certa forma, cooperou com a Educação Inclusiva, pois de acordo com o artigo 55 “os pais ou responsável tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”² e, diante disso, também determinou que “é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado aos ‘portadores’ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”³.

Defronte tamanhas mudanças concernentes aos fatores históricos, políticos, econômicos e sociais, por exemplo, houve a expansão da globalização, principalmente no fim do século XX, levando ao estreitamento de vínculo entre as nações a fim de atingirem seus objetivos de desenvolvimento. Por consequência, as relações entre os povos aumentaram consideravelmente. Entretanto, Abenhaim (2005) aponta que, devido cada país ter seus próprios costumes, regras e valores, como resultado também obtiveram divergências preponderantes que dificultaram o convívio frente à diversidade.

Consequentemente, fez-se necessário uma intervenção que pudesse dirimir os conflitos. À vista disso, também no ano de 1990, a Unesco engendrou uma das primeiras ações significativas voltadas para a educação inclusiva: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que estipulou seis metas mundiais para a educação. De acordo com Abenhaim (2005, p.39):

A Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cidadania), percebendo a urgência de aproximar os povos na tentativa de minimizar os conflitos, elegeu a educação como eixo articulador do desenvolvimento e decidiu assumir como prioridade propiciar discussões sobre a necessidade da universalização da educação básica e criar uma política de educação para a paz.

Desde então a educação inclusiva no Brasil tornou-se pauta de discussão uma vez que demonstrava índices insatisfatórios em relação à sua qualidade e

² BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>; Acesso em 16 jun. 2017;

³ Id., 1990. Artigo 54.

estava longe de alcançar parâmetros favoráveis no que diz respeito ao acesso e permanência. (ABENHAIM, 2005).

Dessa maneira, com o intuito de propiciar a universalização da educação básica, bem como promover uma educação pautada no respeito e na dignidade humana, pouco a pouco, a inclusão começou a fazer parte do contexto escolar, embora ainda não abarcasse devidamente todos os sujeitos com deficiência, visto que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos tratava a inclusão de maneira geral, abrangendo tanto os sujeitos com necessidades educacionais específicas como pessoas em estado de vulnerabilidade social em variados contextos, como aponta o Artigo 3 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

“Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos- os pobres; os meninos, as meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação- não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. [...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas “portadoras” de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos “portadores” de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (ONU, 1990, p. 3).

Diante disso, assim como relata Ainscow (2009), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi um importante instrumento para embasar o mais relevante documento na história da Educação Inclusiva: a Declaração de Salamanca dos Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educacionais Especiais, publicada em junho de 1994, oriunda da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas, realizada no mesmo ano na cidade de Salamanca, Espanha. Nesse evento estavam presentes 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais.

Depois de analisarem minuciosamente a proposta de Educação para Todos, perceberam que as metas pensadas anteriormente não estavam sendo realizadas com êxito, dessa maneira, dentre seus objetivos, a Declaração de Salamanca asseverou “reconhecer a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades ‘educativas especiais’ no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, p. VIII).

A Declaração de Salamanca elevou o nível da Educação Inclusiva no mundo já que identificou os pontos críticos que precisavam de melhoria e, através disso, estipulou mais detalhadamente as políticas e ações que pudessem colaborar para tornar a educação inclusiva mais justa e digna:

[...] A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou seções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças. (Ibid., p. 12).

Além do mais, a Declaração de Salamanca não se reteve apenas aos aspectos quantitativos da inclusão, ou seja, não se preocupou apenas com a ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular. Mas também se importou em cuidar do processo de ensino-aprendizagem para que os educandos com necessidades educacionais específicas fossem amparados da melhor e mais ampla forma, pois “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Ibid., p. 12).

Ainda em relação ao processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que as escolas estejam preparadas para receber os educandos com necessidades educacionais específicas oferecendo uma educação de qualidade visando o bem-estar desses sujeitos. Diante disso, a Declaração de Salamanca (Ibid., p. 12) assegura que:

[...] Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

A partir da Declaração de Salamanca, o mundo obteve uma nova perspectiva sob a Educação Inclusiva, entendendo que não bastava permitir o acesso do educando com necessidades educacionais específicas sem lhe proporcionar condições concretas para sua permanência. Com base nesse documento,

aconteceu a difusão mundial da palavra inclusão. Contudo, a nível nacional, o Brasil ainda se encontrava distante dos objetivos propostos pela Declaração, uma vez que aprovara a 1º versão da Política Nacional de Educação Especial, considerada um retrocesso para a educação inclusiva na época.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, norteava o processo de “integração instrucional”, o que significava restringir o ingresso dos educandos com necessidades educacionais específicas às classes comuns de ensino regular, postulando que só poderiam fazer parte das classes regulares os educandos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que alunos ditos normais” (BRASIL, 2008).

Assim sendo, essa Política se caracterizou por favorecer o movimento de integração e não de inclusão, além de apresentar um aspecto excludente, uma vez que aumentava o índice de segregação enviando mais educandos para classes e escolas especiais, mesmo que estes tivessem potencial para participar das classes regulares.

Decorrido dois anos, por influência da Declaração de Salamanca, em consonância com os apelos das pessoas com deficiência, representantes sociais e educandos com necessidades educacionais específicas, surgiu a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), vigente até os dias atuais⁴.

A LDB, conhecida como Lei 9.394 de 1996, foi um ganho para a Educação brasileira como um todo. Surgiu com o objetivo de organizar e estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional sobre os mais diversos assuntos, desde a educação infantil até o ensino superior. Tal fato foi de suma importância para possibilitar a transformação da escola em um ambiente socialmente participativo, reconhecendo o valor da democracia e do respeito, priorizando a pluralidade cultural e desenvolvendo uma formação cidadã. De acordo com o Artigo 2º, a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

⁴ A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, foi antecedida por duas versões, a primeira realizada no ano de 1961 e a segunda em 1978. Contudo, a última versão foi a mais preponderante no que tange a Educação Especial.

No capítulo específico para a Educação Especial, a LDB dispõe em seu artigo 59, inciso I que serão assegurados pelos sistemas de ensino os currículos, métodos, técnicas e recursos educativos aos educandos com necessidades específicas conforme suas necessidades. Além disso, no artigo 58, a LDB também estabelece princípios fundamentais que colaboram para o processo de Educação Inclusiva fixando que a educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, especificando no parágrafo segundo que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

No ano de 1999, na Guatemala, a Organização das Nações Unidas- ONU realizou mais uma Convenção chamada “Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as ‘Pessoas Portadoras’ de Deficiência” ou simplesmente “Convenção da Guatemala”. Essa Convenção teve como propósito reafirmar os direitos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência garantindo-lhes igualdade frente as demais pessoas, além de legitimar o direito de não serem discriminadas tendo em vista suas deficiências, pois se trata de direitos que procedem da dignidade e da igualdade intrínsecas a todo ser humano. (BRASIL, 2008)

A Convenção da Guatemala foi legitimada no Brasil pelo Decreto 3.956 de 2001, o qual contribuiu para a reinterpretação da educação especial no país visando a eliminação da discriminação e dos obstáculos que atrapalhavam o acesso dos educandos com necessidades educacionais específicas à escolarização. De acordo com o Artigo 1º, a discriminação significa:

[...] Toda diferenciação, ou exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo, ou exercício por parte das pessoas ‘portadoras’ de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001).

Em virtude do combate à discriminação, o Decreto 3.956 de 2001 estabeleceu que os Estados- Partes, para cumprirem com os objetivos da Convenção, deveriam se comprometer a tomar algumas medidas nos âmbitos legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam capazes de

acabar com a discriminação contra as pessoas com deficiência e possibilitar sua plena inclusão à sociedade.

A partir dos anos 2000 o Brasil e o mundo iniciou um período de mudanças expressivas em diversos setores da sociedade, principalmente em relação aos processos políticos e econômicos. Em face do crescimento populacional bem como das demandas sociais vigentes, os direitos das pessoas com deficiência precisavam ser revistos, pois não estavam sendo plenamente atendidos. Em razão disso, a partir de 2001 a ONU constituiu um comitê organizador para elaborar o conteúdo da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, conhecida como o primeiro pacto internacional de direitos humanos do século XIX. Entretanto, somente no dia 6 de dezembro de 2006, após cinco anos de árduos trabalhos, esta Convenção foi autenticada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas, sendo legitimada no Brasil com eficácia de Emenda Constitucional através do Decreto Legislativo 186/2008 e do Decreto Executivo 6.949/2009 (BRASIL, 2008).

O Decreto 186/2008 advindo da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, de acordo com seu primeiro artigo, tem como um de seus propósitos “promover, proteger e assegurar o exercício pleno equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008). Sobre o que diz respeito à Educação, o Decreto postula, no artigo 24, que os Estados- Partes devem endossar que todos os níveis de ensino contemplem o sistema educacional inclusivo favorecendo a potencialização do desenvolvimento escolar e social tendo como base o propósito de total participação e inclusão, adotando meios que possibilitem efetivar os direitos das pessoas com deficiência, sem discriminação, assim como a igualdade de oportunidades.

A Convenção da ONU, que desencadeou o Decreto 186/2008 foi de grande importância, pois através dela foram pensadas em outras leis e políticas que pudessem respaldar ainda mais os direitos das pessoas com deficiência como, por exemplo, a nova versão da Política Nacional de Educação Especial, dessa vez na Perspectiva Inclusiva e, também, a Lei Brasileira de Inclusão.

Diferentemente da primeira versão de 1994, que organizava a educação especial paralelamente à educação comum, enfatizando as deficiências e não a dimensão pedagógica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva trouxe uma nova perspectiva para a Educação Especial do Brasil,

possibilitando transformações desde os conceitos antiquados até mesmo as práticas educacionais e de gestão, suplementando legislações no ordenamento jurídico (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva surgiu para demonstrar a necessidade de suscitar uma reforma abarcando as escolas de ensino regular e educação especial, tendo como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, dando o direcionamento necessário para que os sistemas de ensino possam oferecer respostas às demandas educacionais, garantindo:

[...] Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 10).

Dando continuidade aos grandes acontecimentos legislativos que marcaram a história da Educação Inclusiva durante os anos 2000, surgiram novas leis, planos e resoluções que favoreceram a inclusão educacional e possibilitaram pensar em uma reforma significativa do ensino para atender adequadamente os educandos com necessidades educacionais específicas. Dentre todas as leis e políticas mais relevantes concebidas sobre esse assunto, destacam-se o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em abril de 2007, foi de grande valia, pois foi o primeiro a tratar, de maneira mais detalhada, a importância da infraestrutura das escolas e demais ambientes para receber os educandos com necessidades educacionais específicas. Basicamente, o Plano trata sobre questões de acessibilidade, implantação de salas de recursos multifuncionais e formação docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

Em junho de 2014 foi sancionada uma nova versão do Plano Nacional da Educação (com validade de dez anos) que estabeleceu dez diretrizes e vinte metas para serem cumpridas até o fim de sua vigência. Dentre elas está a erradicação do

analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, assim como a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014). Sobre a Educação Especial, o Plano estabeleceu, na meta 4, que o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

Embora haja controversas em relação ao termo “preferencialmente”, ainda assim o Plano Nacional de Educação significou um grande avanço para a educação brasileira e para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, pois de acordo com o artigo 8º, parágrafo 1º e inciso III, devem ser estabelecidas estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Decorrido um ano do Plano Nacional de Educação, no dia 6 de julho de 2015, foi ratificada a Lei 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência que se caracteriza por “assegurar e a promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, como dispõe seu artigo 1º (BRASIL, 2015).

A LBI foi considerada uma das mais distintas leis já elaboradas uma vez que trouxe mudanças consideráveis para assegurar, efetivamente, os direitos das pessoas com deficiência no âmbito da saúde, trabalho, assistência social, esporte, previdência, transporte, educação, entre outros. Dentre todos os benefícios proporcionados por essa Lei, um dos mais importantes foi o fato da sociedade brasileira começar a tratar a inclusão como regra e não como exceção.

A partir dessa Lei a sociedade começou a pensar em meios para receber as pessoas com deficiência, possibilitando sua inclusão nos mais variados aspectos. Contrariamente, em anos anteriores, era a pessoa com deficiência que devia encontrar maneiras de se adequar à sociedade, a qual não estava apta para acolhê-la. Diante disso, a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência possibilitou colocar em evidência o contraste entre os termos inclusão e integração.

No que tange o direito à educação, o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão ratifica:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

À vista disso, a LBI surgiu para firmar a autonomia e a capacidade dos educandos com necessidades educacionais específicas colaborando para o exercício de seus atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas. Para que isso aconteça é preciso ir além da educação dentro da sala de aula e proporcionar o envolvimento de toda a família e comunidade escolar na vida desses educandos para que, dessa maneira, consigam o aprimoramento dos sistemas educacionais “visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”, conforme o artigo 28, inciso II.

Ao longo dos anos ocorreram diversas mudanças, dentre elas a Educação Inclusiva ter se tornado pauta de discussões em vários âmbitos sociais, favorecendo o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito singular dotado de potencialidades e capaz de desenvolver-se assim como as demais, pois:

[...] Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, P.11).

Diante disso, estudos atuais no âmbito da educação inclusiva demonstram que as “definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão” (BRASIL, 2008 p. 11).

1.1 Diferenças entre integração e inclusão no contexto escolar

O processo de inclusão dos educandos com necessidades educacionais específicas no contexto escolar é uma questão consideravelmente contemporânea, se comparada aos longos anos de segregação e discriminação vividos por esses

sujeitos, no decorrer da História. Por muitos anos a escola foi um ambiente claramente excludente, que acolhia um grupo selecionado e homogêneo de pessoas, menosprezando sujeitos com deficiência e quaisquer outros que não fossem “compatíveis” com os padrões sociais estabelecidos (BRASIL 2008).

Tempos mais tarde, surge a democratização da escola advinda de um penoso processo histórico buscando atender às necessidades sociais existentes. Com isso, ergueu-se um movimento de integração, mais tarde combatido firmemente pelo ideal de inclusão (BRASIL, 2008). Dessa maneira, os educandos com necessidades educacionais específicas começaram a fazer parte das escolas, entretanto, enfrentando um processo de integração um tanto limitante, pois embora houvesse a universalização de acesso, as pessoas com deficiência continuavam sendo excluídas por não se encontrarem “capacitadas” ou no mesmo “nível” das demais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por mais efêmeras que tenham sido essas mudanças, cada uma delas serviu de base para se alcançar o progresso da educação inclusiva, permitindo-se chegar ao que é atualmente.

O processo de integração surgiu no Brasil a partir da década de setenta e se pautava na ideia de normalização, que retirava as crianças e jovens com deficiência das instituições de ensino especial para inseri-las em escolas de ensino regular. Contudo, conforme Mantoan (2003, p. 20), a ideia de normalização “propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade ‘normal’ como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas”, ou ainda de acordo com Omote (1999, p. 4) era a “ideia de permitir que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais próximo possível das pessoas comuns”.

Dessa maneira, Mantoan (2003) explicita que o conceito de integração correspondia à necessidade de adaptar os educandos com necessidades educacionais específicas aos modelos já existentes na sociedade para que estes pudessem se assemelhar o máximo possível aos demais cidadãos, ou seja, a integração estava centrada no próprio sujeito, onde a pessoa com deficiência deveria ser o agente de suas mudanças, proporcionando sua inserção e convívio igualitário em sociedade, a qual faria apenas pequenos ajustes para atendê-los.

A integração também se caracterizava por atender somente as pessoas com deficiência. De acordo com Werneck (2002, p. 17) ela “insere nos sistemas os

grupos de ‘excluídos’ que provarem estar aptos”, por este motivo, ocorria, frequentemente, o disfarce das limitações para elevar as chances de inserção dos educandos com necessidades educacionais específicas na escola. Além do mais, a integração tinha uma visão unilateral a qual se pautava na importância do acesso, deixando de lado toda a problemática da permanência, ou seja, a presença de pessoas com e sem deficiência convivendo no mesmo ambiente era suficiente para caracterizar uma escola integradora (WERNECK, 2002). Quando os educandos com necessidades educacionais específicas não correspondiam às expectativas da escola eram mandados de volta para as escolas especiais ou para casa.

Embora a integração tenha sido o meio pelo qual se iniciou o acesso das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, não foi o suficiente para satisfazer suas necessidades plenamente, pois segundo Mantoan (2003, p. 15):

[..] Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Com o passar dos anos, foram surgindo uma série de críticas voltadas à integração escolar, principalmente, a partir dos anos noventa com o surgimento das políticas para educação inclusiva. De acordo com Omote (1999, p. 4), “a defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas”.

Então, com o surgimento das políticas para educação especial, instauradas, efetivamente, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (em Jomtiem, Tailândia), o Brasil iniciou um intenso processo de reformulação do sistema educacional do país, buscando alcançar a todos os educandos, sem distinção, prevendo educação de qualidade e legitimidade de direitos.

Contudo, foi a partir da Declaração de Salamanca (1994) que, de fato, a inclusão passou a fazer parte do sistema educacional brasileiro, principalmente no que tange os educandos com necessidades educacionais específicas, pois “começaram a surgir propostas alternativas em busca da eliminação de segregação” (OMOTE, 1999, p. 5). A Declaração trouxe “uma nova concepção capaz de superar

as limitações da política e movimento integracionista” (OMOTE, 1999, p. 12), abrangendo os educandos com necessidades educacionais específicas de maneira mais adequada e justa.

Diante disso, Omote (1999) assevera que a Declaração de Salamanca designava que fosse exercido o preceito de educação inclusiva, em forma de lei ou de política, para que, dessa maneira todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas entre outras, fossem matriculadas em escolas de ensino regular.

Então, a inclusão surgiu no Brasil contrapondo a ideia de integração e preconizava a necessidade de atender e compreender todos os educandos, não só aqueles com necessidades educacionais específicas, a partir de suas singularidades, para que, dessa maneira, todos pudessem ser atendidos conforme suas necessidades, tendo suas diferenças respeitadas e suas dificuldades amparadas de maneira competente. Como aponta Freire (2008, p. 5) a educação inclusiva significa:

[...] Um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Diferentemente de como pensava o modelo de integração, onde os próprios educandos com necessidades educacionais específicas eram os responsáveis por sua integração e deviam buscar se adaptar ao que o sistema exigia, a inclusão trouxe uma perspectiva completamente diferente (FREIRE, 2008).

Para Freire (2008, p. 11) na educação inclusiva “o problema não reside no aluno, mas na forma como a escola está organizada e no modo como funciona”, ou seja, ao invés de canalizar toda responsabilidade na pessoa com deficiência (como no modelo de integração), o compromisso de transformação também passou a ser papel da escola que, a partir de então, se preocupa com as duas dimensões: tanto com o processo de desenvolvimento do educando com necessidades educacionais específicas, como o ajuste de sua realidade escolar e social. Então, no modelo de inclusão, a sociedade se adapta para atender às necessidades de todos os educandos. Tal como aponta Werneck (2002, p. 17) a inclusão “traz para dentro dos sistemas os grupos de ‘excluídos’ e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para todos”.

Por isso, é importante ressaltar que a existência da educação inclusiva depende de transformações constantes no interior da escola, que vão desde mudanças físicas (como melhorias na infraestrutura e aquisição de equipamentos) até as didático-pedagógicas que rompam com os padrões exclusivistas do ensino tradicional (FREIRE, 2008). Por isso, Omote (1999) assevera que a escola deve estar preparada para receber esses educandos, utilizando os recursos adequados, favorecendo uma educação de qualidade e propondo condições que possam cooperar para o processo de ensino-aprendizagem de todos os educandos. Em suma, Freire (2008, p.6) irá dizer:

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino- aprendizagem.

Outro fato considerável que distingue a inclusão de integração está na forma como a inclusão trata as diferenças e limitações dos educandos. Para a inclusão, as diferenças são inerentes ao ser humano, ou seja, todas as pessoas possuem diferenças e limitações em algum aspecto, por isso ter dificuldades não torna as pessoas com deficiência inferiores a ninguém (WERNECK, 2002). Dessa maneira, a inclusão não disfarça as limitações dos educandos, pelo contrário, procura atendê-los conforme suas necessidades, pois sabe que elas são reais e precisam ser supridas, até porque, a inclusão se preocupa tanto com o acesso como a permanência desses educandos na escola, por isso irá providenciar as mais diversas alternativas para satisfazê-los em suas necessidades. A respeito disso, Mantoan (2003, p. 20) assevera que:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.

Sendo assim, como uma das formas de garantir a permanência dos educandos com necessidades educacionais específicas, manifestou-se um dos

fatores que sustenta a educação inclusiva: O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se caracteriza por promover a plena participação dos educandos com necessidades educacionais específicas eliminando as barreiras existentes no interior das escolas, bem como atuando na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2011). De acordo com Mantoan (2003, p.23):

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surgiu a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Atualmente existem dois documentos principais que embasam o AEE, o primeiro deles é a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que instaura as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial e o Decreto 7.611/2011 que trata sobre a educação especial, atendimento especializado e outras diligências. Em ambos os documentos, consta que o AEE busca o desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino e que, para isso, constitui oferta obrigatória e está presente em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Tanto a Resolução nº 4 de 2009 e o Decreto 7.611/2011 consideram como público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. De acordo com o Artigo 2º do Decreto 7.611/2011, a educação especial deve garantir a essas pessoas os serviços de apoio especializados capazes de eliminar os empecilhos que embargam seu processo de escolarização. Por isso a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva irá postular que:

Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008, p. 12).

As atividades realizadas pelo AEE possuem caráter complementar e/ou suplementar a formação dos educandos para que estes possam alcançar a autonomia e independência não somente no âmbito escolar bem como nas demais áreas. Em relação a funcionalidade do AEE, o Artigo 5º da Resolução assevera que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

Diante dos fatos, pode-se dizer, com base em Freire (2008, p.8) que a inclusão está fundamentada em quatro eixos substanciais: “(1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica a repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode construir um veículo de transformação da sociedade”. Incluir é uma prática fundamental, pois quando engloba devidamente esses quatro eixos, possibilita o progresso das mais diversas áreas da escola, além de favorecer o desenvolvimento de pessoas capazes de viver uma vida plena, liberta de preconceitos e preparadas para superar e lidar com as adversidades.

2- HISTÓRICO DO AUTISMO

A palavra autismo é de origem grega (*autós*), que significa “por si mesmo”. É utilizada para “denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo” (ORRÚ, 2012, p. 177).

Traduzindo literalmente, autismo significa viver em termos do próprio eu (*self*), o que esta de acordo com o fato, por demais constatado, de que uma criança em estado de autismo parece centrada em si mesma, já que pouco reage ou responde ao mundo que a rodeia. Mas paradoxalmente, uma criança nesse estado não se dá conta, em verdade, do que ser um eu (*self*) significa. (TUSTIN, 1975, p.9).

Segundo Brito (2014), desde o início do século XVIII, já eram descritos nas bibliografias psiquiátricas muitos casos semelhantes ao que hoje se conhece como autismo. Naquela época a definição de autismo ainda não existia, sendo assim, apenas algumas de suas características eram relatadas para compor os mais distintos diagnósticos.

Algum tempo depois, já no início do século XX, em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler utilizou pela primeira vez o termo autismo ao empregá-lo em um conjunto de quatro características que comporiam o diagnóstico da esquizofrenia, sendo elas: alucinações, afeto desorganizado, incongruência e autismo, as quais ficaram conhecidas como “Os quatro ‘A’s de Bleuler” (GONÇALVES, 2014).

Diante disso, o autismo era atribuído para retratar a forte predisposição do esquizofrênico em manter-se sozinho, limitando-se na relação com o outro e com o mundo externo em sua volta. Conforme Gonçalves (2006), na perspectiva bleuleriana, o autismo significava uma “fuga da realidade”, comprometendo o convívio social levando ao isolamento.

Embora Eugen Bleuler tivesse introduzido o termo autismo, este não constituía o significado modernamente conhecido. O autismo passou a ser definido de maneira mais específica, sem estar atrelado ao diagnóstico de algum distúrbio, somente a partir dos estudos do austríaco Leo Kanner, médico da Universidade de Johns Hopkins e o pioneiro da psiquiatria infantil. Em 1943, Kanner publicou um artigo chamado “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo) no periódico “The Nervous Child” que tratava sobre um estudo de caso de onze crianças, as quais apresentavam sintomas bastante semelhantes. A

partir disso, Kanner verificou que as semelhanças entre todas essas crianças culminavam em três grandes características: propensão ao retraimento, dificuldades na comunicação e problemas comportamentais (GRANDIN & PANEK, 2016). Em suma, Kanner relata que:

O fator comum em todos estes pacientes é uma incapacidade para se relacionar de maneira habitual com as pessoas e as situações, começando esta dificuldade a partir do início de suas vidas. Seus pais costumam descrevê-los como autossuficientes, numa concha, mais felizes quando ficam sozinhos, atuando como se a gente não existisse, dando a impressão de silenciosa sabedoria. As histórias dos casos indicam invariavelmente a presença, desde o início, de uma solidão autística extrema, e que, sempre que possível, se fecha a tudo o que chega à criança do exterior. (KANNER apud JERUSALINSKY, 2012, p. 42).

Com base em seus estudos, Kanner empenhou-se em desvendar a origem e causa do autismo. Inicialmente inclinou-se pela explicação biológica, pois, para ele, de acordo com as crianças analisadas, suas “tendências ao retraimento foram observadas já no primeiro ano de vida” (KANNER apud JERUSALINSKY, 2012, p. 41), assim, essas crianças apresentavam características autistas desde a mais tenra idade. Conforme Kanner, isso significava que “estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade biologicamente inata de formar laços afetivos comuns de base biológica com as pessoas, assim como outras crianças vêm ao mundo com incapacidades físicas ou intelectuais inatas” (KANNER apud GRANDIN & PANEK, 2016, p. 14).

Contudo, posteriormente a publicação do seu último artigo, Kanner passou a analisar outro fator que o intrigara: a relação da família sobre as características das crianças com autismo. Em todos os casos Kanner havia observado que os pais dessas crianças eram extremamente instruídos, muito verbais e rígidos ao ponto de se tornarem pessoas frias, apresentando abalos significantes em seu emocional (GRANDIN & PANEK, 2016). Diante disso, em 1949, com a publicação de um novo artigo, Kanner mudou sua perspectiva do biológico para o psicológico. Para Kanner, os pais, mais especificamente a mãe, poderia contribuir de maneira direta para o autismo do filho.

No mesmo período em que Kanner estudava as nuances do autismo, o médico austríaco, Hans Asperger, concomitantemente, apresentava sua tese de doutorado chamada “Psicopatia Autística” a qual foi publicada em 1944. Nessa tese, Asperger apresentava um estudo sobre crianças que demonstravam características

clínicas muito próximas àquelas descritas por Kanner, embora ambos os autores não tivessem nenhuma relação de proximidade.

As crianças observadas por Asperger assumiam comportamentos como, por exemplo, a “falta de empatia, pouca capacidade de fazer amigos, conversas unilaterais, absorção intensa em um interesse em especial e movimentos desajeitados” (GRANDIN & PANEK, 2016, p. 22). Todavia, o que diferenciava as crianças observadas por Asperger era, principalmente, o fato de apresentarem desenvolvimento cognitivo e intelectual normal e pouco atraso na aquisição da fala, dessa maneira eram capazes de conversar continuamente sobre os assuntos que mais lhes interessavam (GRANDIN & PANEK, 2016). Então Asperger deu o nome de “psicopatia autista”.

Apesar dos estudos de Kanner e de outros pesquisadores posteriores, o autismo só se formalizou como diagnóstico no ano de 1980 através da publicação da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Tratamentos Mentais-DSM- III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). A Primeira versão do DSM foi realizada no ano de 1952 com o propósito de guiar profissionais da área da saúde listando diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los conforme a Associação Americana de Psiquiatria- American Psychiatric Association- APA (SILVA, 2017). Foram feitas cinco versões do DSM, sendo a última utilizada até os dias atuais.

A partir da formulação do DSM-III houve um avanço considerável frente ao processo de identificação dos transtornos mentais, além de colaborar para o desenvolvimento estrutural e metodológico nos tratamentos psiquiátricos. (SILVA, 2017). De acordo com Grandin e Panek (2016), em 1987 houve a revisão do DSM-III, tornando-se DSM-III-R, o qual modificou o nome de autismo infantil para transtorno autista. O DSM-III- R aumentou o número de critérios de identificação do autismo de seis para dezesseis o que acarretou índices mais altos de diagnósticos. Conforme Silva (2017), em contrapartida e avançando em sua classificação, o autismo deixou de ser tratado como psicose infantil e passou a ser considerado um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Consoante Grandin e Panek (2016, p. 22):

A edição de 1987 do DSM também expandiu um diagnóstico anterior na categoria TGD, o transtorno global do desenvolvimento atípico, com um diagnóstico abrangente que cobria casos em que os sintomas de autismo

eram mais brandos ou em que a maioria, mas não todos os sintomas, estavam presentes: o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-SOE).

O DSM-IV, publicado em 1994, foi a maior revisão já feita e trouxe um diagnóstico completamente novo: a síndrome de Asperger (GRANDIN & PANEK, 2016). A médica inglesa Lorna Wing, que vinha estudando acerca do autismo desde o ano de 1979, corroborou significativamente para a história do autismo bem como para a formulação do DSM-IV, pois traduziu as obras de Asperger para que pudessem ser propagadas mundialmente e, em seguida, modificou o termo “psicopatia autista” para “Síndrome de Asperger” por achar que a palavra “psicopatia” acarretava interpretações desabonadoras (SILVA, 2017). Dessa maneira, a Síndrome de Asperger foi incluída no DSM-IV como um dos cinco transtornos elencados ao TGD, juntamente com o transtorno autista, TGD-SOE, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância (GRANDIN & PANEK, 2012; SILVA, 2017). Em suma, Grandin e Panek (2016, p. 23) afirmam que:

A inclusão do autismo no DSM-III em 1980 foi importante porque formalizou o autismo como um diagnóstico, ao passo que a criação do TGD-SOE no DSM-III, em 1987, e a inclusão da síndrome de Asperger no DSM-IV, em 1994, foram importantes para reposicionar o autismo em um espectro.

É importante ressaltar que Wing também foi a responsável por estabelecer três aspectos fundamentais que caracterizam o autismo. Conhecidos como a “tríade de Wing” ou “tríade de prejuízos” estes aspectos são: dificuldades de socialização, prejuízos na linguagem verbal e não verbal e comportamentos repetitivos ou estereotipados (BRITO, 2014). Em conformidade com Silva (2017, p. 12), “os sistemas de diagnósticos (DSM e CID, por exemplo), no Brasil e no mundo, passaram a usar essa tríade como referência para a classificação do autismo”.

A última e mais atual versão do DSM publicado pela Associação Americana de Psiquiatria foi apresentada no ano de 2013. Conhecido como DSM-V este manual reuniu os Transtornos Globais do Desenvolvimento em um único diagnóstico chamado Transtorno do Espectro Autista- TEA (SILVA, 2017). De acordo com Teixeira (2016, p. 24), o termo “espectro” fez-se necessário, pois:

Cada caso envolve uma miscelânea de sintomas e manifestações muito diferentes e distintos uns dos outros, mas com características básicas comuns que os tornam a mesma patologia dentro de um espectro que vai de quadros mais leves a mais graves.

Essa nova versão do DSM recebeu algumas críticas devido seu caráter um tanto incongruente. Segundo Araújo e Neto tais críticas à essa versão se explicam porque:

Ao mesmo tempo que traz vantagens, revela, por exemplo, falhas em relação aos aspectos característicos do autismo e dos transtornos mentais e maneira geral. [...] No que diz respeito ao TEA, segundo os cientistas que participaram da construção do DSM-V, os transtornos e/ou as síndromes que constituíam o antigo TGD correspondiam a uma mesma categoria com variações em dois grupos sintomáticos: a) 'déficit na comunicação e na interação social e b) padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, não sendo necessária a separação. Porém, diversos médicos manifestaram-se contrários a esse entendimento; para eles os transtornos apresentam diferenças consideráveis, não justificando tal agrupamento em um só diagnóstico e/ou denominação. (ARAÚJO & NETO apud SILVA, 2017, p. 12).

À vista disso, o DSM-V, por ora utilizado, foi recebido com certo receio, pois muitos especialistas acreditavam que os índices de diagnósticos de pessoas com transtornos mentais poderiam crescer vertiginosamente devido sua insuficiência de critérios (ARAÚJO & NETO apud SILVA, 2017).

Além do DSM, existem outros dois guias de diagnóstico, ambos elaborados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), usados como referências para classificar o autismo e demais estados de saúde, sendo conhecidos como: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (CID) e Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Embora os três sejam manuais de diagnóstico, DSM se tornou utilizado, principalmente, pelos psicólogos e psiquiatras, já a CID é usada pela classe médica e outros profissionais da saúde e a CIF incorporada pelas áreas de ciências humanas.

A CID, lançada inicialmente no ano de 1893, compõe uma série de dez versões, as quais foram sendo modificadas ao longo dos anos, resultando na sua última versão, a CID-10, ratificada em 1994 e utilizada até os dias de hoje (DI NUBILA & BUCHALLA, 2008).

A CID atenderia as necessidades de informação diagnóstica para finalidades gerais, enquanto outras classificações seriam usadas em conjunto com ela, tratando diferentes com diferentes enfoques informações sobre procedimentos médicos e cirúrgicos e as incapacidades, entre outros. Assim, a partir da Décima Revisão foi aprovada a ideia de desenvolver uma "família" de classificações para os mais diversos usos em administração de

serviços de saúde e epidemiologia. (DI NUBILA & BUCHALLA, 2008, p. 326).

A décima revisão da CID, engloba o autismo dentro da categoria Transtorno Global do Desenvolvimento, definindo-o através do código F84-0. Nessa categoria o autismo encontra-se juntamente com a Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger e Transtornos Globais não especificados do desenvolvimento.

De acordo com a CID-10 (2008), o autismo é dividido em infantil e atípico. O autismo infantil é caracterizado pelo desenvolvimento anormal (comumente revelado antes dos três anos de idade) e perturbações em três áreas fundamentais: interação social, comunicação e comportamento notadamente focalizado e/ou repetitivo. Já o autismo atípico corresponde aos desvios de desenvolvimento ocorridos posteriormente a idade de três anos e não demonstra perturbações em todas as três áreas como no autismo infantil.

No início dos anos 90, algumas questões importantes não estavam sendo abordadas adequadamente pela CID, principalmente no que diz respeito às consequências das doenças. Sendo assim, conforme as autoras Di Nubila e Buchalla (2008), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) foi desenvolvida através de minuciosos estudos de campo e consulta internacional para suprir essas lacunas. Então foi lançada em maio de 2001 e aprovada para uso mundial com o objetivo geral de demonstrar os aspectos de funcionalidade, incapacidade e saúde das pessoas⁵.

Entre seus objetivos específicos, está o de oferecer um modelo para a compreensão dos estados de saúde e de condições relacionadas, bem como de seus determinantes e efeitos, além de estabelecer uma linguagem comum para a descrição completa da experiência de saúde de um indivíduo, melhorando a comunicação entre as pessoas interessadas e os profissionais da área. (DI NUBILA & BUCHALLA 2008, p. 327).

⁵ A CIF "foi desenvolvida a partir da 'Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens' publicada em 1980- nesta versão, Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens ou *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, conhecidas pelas siglas CIDID em português ou ICIDH do nome em inglês- em caráter experimental para propósitos de teste, que incorporava categorias que correspondiam às consequências duradouras das doenças" (DI NUBILA & BUCHALLA, 2008, p. 326).

Diante desses objetivos, a CIF (2004) instaura um elemento inovador, até então desconsiderado pelas demais Classificações: os aspectos de contexto. Isso significa dizer que a CIF introduz um modelo biopsicossocial que se preocupa com as experiências e reais necessidades de vida das pessoas advindas do meio em que vivem, englobando seus aspectos físicos e sociais. Dessa maneira, a CIF possui um caráter multidisciplinar que proporciona sua aplicação em todas as culturas e possibilita a potencialização das funções dos sujeitos através de um olhar mais humano, o que a torna um instrumento bem mais complexo que a CID e exige maior detalhamento.

Sobre o autismo, a CIF o inclui dentro da categoria das Funções Psicossociais Globais, as quais são consideradas:

Funções mentais gerais, que se desenvolvem ao longo da vida, necessárias para compreender e integrar construtivamente funções mentais gerais, que levam à formação das capacidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas, em termos de significado e de finalidade. (ONU, 2004, p. 51).

Ao longo dos anos muito se tem discutido a respeito do autismo, desde sua definição até às questões etimológicas. Dessa maneira, cada área do conhecimento irá abordar o autismo de uma maneira diferente. Para a psicanálise⁶ o autismo é entendido, atualmente, como “uma falha no processo de constituição do sujeito relacionada com conflitos entre os pais e a criança” (DORJA, MARINHO & FILHO apud SILVA, 2017, p. 14). “Essa linha teórica discute o transtorno com base nas estruturas psíquicas, psicóticas, ligadas às questões conflituosas da relação mãe-bebê” (MARTINS apud SILVA, 2017, p.14).

2.1 Considerações sobre o sujeito com autismo: possibilidades e diagnóstico

O autismo possui dimensão mundial, abarca tanto as pessoas em nações ricas e desenvolvidas como em países pobres e subdesenvolvidos, independentemente de condições socioeconômicas, étnicas e raciais (TEIXEIRA, 2016). Ainda não se sabe qual a exata causa do autismo, por isso, são elencados diversos fatores que podem contribuir para seu surgimento.

⁶ Embora existam vastas perspectivas acerca do autismo em diversas áreas do conhecimento, este trabalho tem por base uma ética psicanalítica. Desta maneira, não confere com o objetivo do presente estudo apresentar as concepções dos demais âmbitos.

Atualmente existem duas grandes vertentes que buscam compreender a causa do autismo: a biológica e a psicológica/ambiental. A vertente biológica irá dizer que o autismo se trata de:

[...] Uma condição inespecífica, caracterizada pela presença de alterações nas áreas de interação social recíproca, comunicação e comportamento, e originada por disfunção neurobiológica presente desde os primórdios do desenvolvimento. O Autismo Infantil seria, nesta visão, uma conjugação peculiar de comportamentos que poderia estar associada a várias condições mórbidas que teriam em comum o fato de terem determinado certas alterações encefálicas durante o primeiro trimestre de gestação. (SCHWARTZMAN, 2003, p.130).

Contrapondo essa ideia, Jerusalinsky (2012, p. 56), em seu livro “Psicanálise do Austimo”, assevera que:

[...] Consideramos que o aparecimento tanto de traços como de quadros autistas está intimamente vinculado ao desequilíbrio do encontro do agente materno com a criança. Sabendo que este equilíbrio depende, por um lado, do status psíquico deste agente e, por outro lado, das condições constitucionais da criança para se apropriar dos registros imaginário/simbólico que entram no jogo do vínculo.

Embora essas duas tendências sejam completamente antagônicas em suas concepções, ambas não desprezam a possibilidade de coexistência nos casos de autismo, desde que existam algumas cautelas. Para elucidar melhor tal questão, Jerusalinsky (2012, p. 57), explica que:

Não colocamos em dúvida a possível presença de um fato de propensão ou determinação orgânica. Assinalamos, porém, que este fator muitas vezes não parece estar presente e, quando está, aparece ativado numa particular articulação psíquica.

Sobre isso, Schwartzman (2003), esclarecerá em seu livro “Autismo Infantil” que não desconsidera a existência de fatores emocionais/psicológicos na constituição da pessoa com autismo, contudo, não será através deste meio, exclusivamente, que sucederá o autismo.

Para Jerusalinsky (2012), o autismo é um campo vasto, de múltiplas concepções, que ainda precisa de maiores aprofundamentos. Embora se tenha uma ideia das principais características do sujeito com autismo, bem como alguns pareceres acerca de sua causa, por exemplo, ainda assim é insuficiente para responder todas as incógnitas presentes nessa estrutura. Diante de tantas suposições existentes, Jerusalinsky (2012, p. 27) defende que:

Nossa hipótese central sustenta a ideia de que há uma identidade de estrutura psíquica entre os quadros com traços autistas, bem característicos em muitas crianças com problemas de desenvolvimento, e os quadros de Autismo Infantil Precoce típico. A semelhança sintomática não é causal, mas efeito dessa identidade.

Em relação a essa estrutura do autismo, Jerusalinsky (2012) expõe que existem três bases clássicas no domínio da psicopatologia psicanalítica, as quais são conhecidas como neuroses, psicoses e perversões. Tendo em vista as dificuldades encontradas pelos sujeitos com autismo⁷ de associar seus desejos com a realidade, esses três fundamentos se distinguem como uma forma de defesa. Dentre uma das principais dificuldades encontradas pelas pessoas com autismo está o comprometimento da linguagem. Por este motivo, Jerusalinsky (2012) irá dizer que entre as crianças com autismo a incidência de transtornos específicos da linguagem é alta, uma vez que:

O autismo consiste fundamentalmente um fracasso na construção dessas redes de linguagem - fornecedoras do saber sobre o mundo e as pessoas - e na prevalência de automatismos que, disparados de modo puro e espontâneo carecem de qualquer valor relacional e fazem resistência à entrada do outro no mundo da criança, e, conseqüentemente, na entrada dela no mundo familiar e social. (JERUSALINSKY, 2012, p. 60).

A demanda de reconhecimento do outro e a aspiração em querer o outro são condições fundamentais para que se constitua uma estrutura mínima de sujeito. No caso do autismo, ele se apresenta como uma ausência de sujeito, ao passo em que são inexistentes essas duas condições, implicando no fracasso da construção das redes de linguagem. Diante disso, a psicanálise encontra certa dificuldade para conseguir uma estrutura que alcance o sujeito com autismo e esteja fora da linguagem, tendo em vista que o inconsciente está estruturado como uma linguagem. (JERUSALINSKY, 2012)

Frente essa imensa complexidade, para que o sujeito com autismo seja capaz de operar a estrutura linguística e assim compreender o mundo ao seu redor, é imprescindível a construção de um elo entre a criança e seu Outro Primordial. A partir disso a pessoa com autismo conseguirá desenvolver a primeira etapa de um

⁷ A partir de dinâmicas conversacionais, tanto para mim como para minha orientadora, reconhecemos a importância social e política do termo “pessoa autista”. Contudo, neste momento, teoricamente, utilizaremos a expressão “sujeito com autismo” (PACTON, 2017).

complexo sistema de identificação, o qual possibilitará que ela se reconheça nos outros e seja capaz de constatar as condições necessárias para que seja reconhecida. Em face disso, Jerusalinsky (2012) afirma a importância de se obter o diagnóstico precoce para que seja possível uma intervenção terapêutica o quanto antes, tendo em vista favorecer o desenvolvimento da pessoa com autismo o máximo possível.

O autismo se apresenta desde cedo. Muitas crianças são diagnosticadas antes mesmo dos 3 anos de idade. Sendo assim, o diagnóstico precoce é essencial no processo de tratamento, pois oportuniza às crianças com autismo melhorias significativas ao longo da vida.

Por isso é preciso que os pais estejam atentos para alguns sinais de alerta que evidenciem a possibilidade de autismo dos filhos. De acordo com o livro “O manual do autismo- Guia dos pais para o tratamento completo”, Teixeira (2016, p. 40), alerta que “mães ao identificar comportamentos sugestivos de autismo, levam suas dúvidas e angústias ao pediatra da criança e acabam por perder oportunidades de iniciar uma intervenção precoce para o autismo”, pois muitos médicos acabam deduzindo que crianças como essa ainda não chegaram em seu tempo correto de maturação, uma vez que cada uma tem um ritmo de desenvolvimento. Então esses médicos pedem que os pais aguardem certo período para que essas crianças se desenvolvam “no tempo delas”. Como consequência disso ocorre o retardamento do diagnóstico do autismo, o que prejudica o êxito do tratamento.

A partir do diagnóstico é possível trabalhar mais pontualmente as necessidades apresentadas por cada sujeito com autismo, uma vez que cada um compreende um universo de possibilidades. Em relação às singularidades dos sujeitos com autismo, Grandin e Panek (2016) irão descrever que as percepções sensoriais serão encaradas de maneira completamente exclusiva, uma pessoa com autismo nunca terá a mesma percepção sensorial que a outra, cada uma terá sua própria maneira de lidar com os cinco sentidos, por exemplo.

Segundo Grandin e Panek (2016), as pessoas com autismo podem até receber uma mesma informação sensorial, no entanto poderão interpretá-la de maneira totalmente distinta. Para uma, aquela informação poderá gerar desconforto, confusão e até mesmo dor, já para a outra, seu cérebro poderá reagir de maneira favorável gerando sentimentos prazíveis. Apesar disso, Grandin e Panek (2016, p. 77) contribui com um relato da sua própria experiência de vida:

Sabe o que mais odeio nas viagens de avião? O alarme que soa quando alguém acidentalmente abre uma porta de segurança no aeroporto. Odeio alarmes em geral, de qualquer tipo. Quando era criança, o sinal da escola me deixava completamente doida. Era como um obturador de dentista. Sem exagero: o *som* causava uma sensação dentro do meu crânio como a dor do obturador.

Muitas vezes as pessoas tendem a julgar o sujeito com autismo por considerarem que suas limitações sensoriais são “frescura”, no entanto não entendem que para o sujeito com autismo essa questão vai além do que seu cérebro consiga controlar. Por isso Grandin e Panek (2016) expressam a importância das pessoas conhecerem e entenderem sobre o autismo para que, dessa maneira, compreendam o sujeito com autismo em sua singularidade e sejam capazes de olhá-los além dos rótulos que os estigmatizam e atrapalham seu desenvolvimento.

2.2 A tríade do Autismo: Interação social, comunicação e comportamento

Desde a mais tenra idade, as pessoas com autismo evidenciam comportamentos diferenciados e características marcantes. Na maioria das vezes, ainda enquanto bebês, demonstram grande dificuldade para relacionar-se com os outros, evitando tanto o contato físico como o visual e desinteresse na voz humana (TEIXEIRA, 2016).

É possível que alguns bebês e crianças pequenas com autismo tenham habilidades sociais “normais” no início de seu desenvolvimento. Entretanto, com o passar dos anos seu processo é rompido, ocasionando um retrocesso em seu desenvolvimento social. Para exemplificar tal situação, Teixeira (2016, p. 42) descreve que essa regressão ocorre, por exemplo, quando “a criança com um ano e meio de idade para de falar, de mandar tchau e de brincar socialmente, como nos jogos do tipo pega-pega”.

Segundo Jerusalinsky (2012), inicialmente essas duas maneiras de apresentação do autismo foram classificadas em duas categorias: autismo inato, conhecido como primário e autismo adquirido, chamado também de secundário. Posteriormente, o termo “primário” foi designado para o autismo motivado, possivelmente, por uma causa orgânica inata (decorrente de questões genéticas ou de estrutura neurológica falha). Em relação ao termo “secundário”, foi utilizado nos casos em que o autismo surgia como resultado de alguma doença ou de um dano.

Pela nossa parte consideramos verdadeiramente relevante a diferenciação entre autismos secundários a problemas específicos (constitucionais) de linguagem, autismos ligados a configurações patológicas genéticas e/ou neurológicas demonstradas, e autismos cujas histórias familiares apresentam rompimento, quebra ou descontinuidade abrupta dos cenários e personagens implicados nas identificações primárias - especialmente durante o primeiro ano de vida. (JERUSALINSKY, 2012, p. 66).

Embora o autismo se apresente de maneira singular em cada sujeito, “compreendendo um universo de possibilidades sintomatológicas, cada caso apresentando particularidades que merecem cuidados e intervenções” (TEIXEIRA, 2016, p. 24), existem três características essencialmente marcantes em toda pessoa com autismo, as quais estão diretamente relacionadas com prejuízos na interação social, comunicação e comportamento, formando assim, a “tríade do autismo”. Não obrigatoriamente o sujeito com autismo apresenta essas três características simultaneamente, pelo menos uma delas fará parte de suas vidas.

A interação social das pessoas com autismo possui aspecto atípico e se apresenta de formas variadas, podendo ser restrita ou até mesmo inexistente. Os prejuízos na interação social podem ser percebidos desde cedo, ainda enquanto bebês como, por exemplo, quando as crianças “não seguem seus pais pela casa e não demonstram ansiedade por se separar dos mesmos. Não se interessam em brincar com familiares e há indiferença por jogos ou atividades em grupo” (TEIXEIRA, 2016, p. 42). Com o passar do tempo, pode acontecer do sujeito com autismo se distanciar ainda mais das pessoas, como se estivesse ocluso dentro de seu próprio mundo e não quisesse e/ou conseguisse interagir com os outros (TEIXEIRA, 2016, p. 27).

[...] os déficits na área da integração social podem manifestar-se em diferentes graus de severidade, que podem ir desde a total separação/afastamento e indiferença aos outros, até à aceitação da sua presença. No entanto, em qualquer destas situações, o outro serve apenas para satisfazer as suas necessidades imediatas. (FREIRE, 2012, p. 35).

Em relação à comunicação, as pessoas com autismo apresentam dificuldades básicas para utilizarem a linguagem como meio de comunicação social, tanto a linguagem verbal como a não-verbal.

Isto ocorre porque as pessoas com autismo, na maioria das vezes, não conseguem aplicar a linguagem verbal de maneira pragmática possibilitando a comunicação em um ambiente social, além disso, no que diz respeito à linguagem

não- verbal, embora seja “a primeira forma que o bebê utiliza para comunicar com aqueles que o rodeiam através do choro e do sorriso” (FREIRE, 2012, p. 27), por exemplo, para a pessoa com autismo é extremamente difícil porque envolve questões como a “troca de sinais entre duas ou mais pessoas através da expressão facial, do gesto, do sinal, do contato visual, da postura do corpo, de sons não verbais e outras expressões comunicativas” (FREIRE, 2012, p. 27). É possível que algumas crianças com autismo “nunca cheguem a adquirir uma linguagem falada nem compensem esta falta com outras formas alternativas de comunicação, à exceção de quando querem satisfazer alguma necessidade material” (FREIRE, 2012, p. 29).

Diante disso, a habilidade de se comunicar se torna algo complexo para a pessoa com autismo, pois engloba não só o conteúdo verbal, mas também outros quesitos como, por exemplo, o contato visual, a expressão facial e a linguagem corporal, ou seja, aspectos difíceis para serem desempenhados pelas pessoas com autismo (FREIRE, 2012). Contudo, é importante ressaltar que a comunicação para o sujeito com autismo trata-se de um amplo campo de possibilidades, nem todos os sujeitos irão apresentar os mesmos aspectos e o mesmo desenvolvimento.

Apesar de todas as dificuldades linguísticas apresentadas por essas crianças, muitas delas podem aprender a falar pequenas frases e ser capazes de seguir instruções simples, enquanto outras podem apresentar falas complexas e rebuscadas. (TEIXEIRA, 2016, p. 27).

Segundo Freire (2012), alguns fatores são comuns na comunicação da maioria das pessoas com autismo como, por exemplo, a dificuldade de iniciar e manter uma conversa com o outro e a presença de ecolalia em suas falas⁸.

A comunicação está intimamente ligada à interação social, já que ambas se complementam, pois, de acordo com Freire (2012), sem comunicação há pouca interação e sem interação a comunicação fica extremamente limitada.

O terceiro pilar da tríade é o comportamento, o qual é de grande importância para a definição do diagnóstico, pois através dele têm-se as primeiras evidências do autismo. O comportamento está diretamente relacionado às estereotípias, tanto motoras quanto verbais e sensoriais (TEIXEIRA, 2016). Além disso, o comportamento engloba a necessidade que a pessoa com autismo encontra de

⁸ A ecolalia significa a repetição da fala de outra pessoa, desde palavras até frases completas, podendo ocorrer imediatamente, chamada de ecolalia imediata ou em período posterior, conhecida como ecolalia tardia (FREIRE, 2012).

transformar rotinas e padrões em regra, muitas vezes demonstrando interesses restritos, imutáveis e intensivos. De acordo com Teixeira (2016, p. 28) as estereotipias são “respostas repetitivas em que a criança se estimula objetivando uma regulação sensorial ou mesmo uma busca por sensações físicas de prazer”. Para exemplificar, Teixeira (2016, p. 28), irá apresentar alguns exemplos de estereotipias mais comuns:

[...] *flapping* (movimento de balançar as mãos), *rocking* (mover o tronco para frente e para trás), andar nas pontas dos pés, movimentar as mãos na frente do rosto, girar sobre o próprio eixo, observar objetos que giram ou correr sem um objetivo claro.

É importante destacar que hoje em dia, tanto no Brasil, como em alguns países do mundo, os sistemas de diagnósticos como o DSM e o CID, utilizam a tríade como base para a classificação do autismo.

O modelo triádico do autismo está presente no DSM-V como forma de compor seu diagnóstico. Entretanto, tendo em vista a semelhança e proximidade entre a interação social e a comunicação, o DSM-V resolveu reuni-las em um mesmo critério, devido ambas englobarem questões de socialização (GRANDIN & PANEK, 2016).

Numa apresentação em 2010 à Comissão de Coordenação Interagências para o Autismo (IACC), órgão federal, o presidente do Grupo de Trabalho em Desenvolvimento Neurológico do DSM-5 afirmou que os déficits de comunicação e interação estão intimamente relacionados aos déficits sociais. Os dois são “manifestações” de um só conjunto de sintomas muitas vezes presentes em contextos distintos. Como resultado o DSM-V usa um modelo diádico, de dois critérios: (1) Déficits persistentes na comunicação social e interação social e (2) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. (GRANDIN & PANEK, 2016. P. 118).

Entretanto, muitos médicos manifestaram-se contrários a esse entendimento; para eles, “os transtornos apresentam diferenças consideráveis, não justificando tal agrupamento em um só diagnóstico e/ou denominação” (ARAUJO & NETO apud SILVA, 2017, p. 25).

Um dos motivos que justifica a junção de comunicação e interação em um mesmo critério está no fato de ambas significarem uma forma de expressar a linguagem do sujeito. A linguagem, por sua vez, está estritamente relacionada à sociabilização, pois através dela o ser humano, que se constitui como um ser social, consegue atingir seus objetivos por meio do contato estabelecido com os outros,

utilizando diversas formas para compartilhar informações, expressar suas ideias, sentimentos, opiniões e pensamentos. A linguagem pode ser expressa de diversas maneiras, possibilitando a comunicação e a interação social entre os sujeitos, levando em consideração outros elementos como, por exemplo, o contexto. Em outras palavras, a linguagem vai além da comunicação por meio das palavras, os sujeitos também podem interagir socialmente e se comunicar por meio de gestos, sinais, expressões corporais e faciais, sons, imagens, entre outros.

Sendo assim, a comunicação e interação com o outro estão interligadas e são importantes para que aconteça a socialização entre os sujeitos. Dessa forma, a proposta de alteração da DSM-V para unificar a comunicação e interação em um mesmo critério é plausível.

Frente à multiplicidade com que se apresenta o autismo, além dos prejuízos de interação social, comunicação e comportamento, Teixeira (2016) destaca que podem ocorrer outros transtornos associados como o transtorno obsessivo compulsivo, transtorno de ansiedade generalizada, transtornos de tiques, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtornos de humor, além de epilepsia, alterações no sono e agressividade. Tais transtornos evidenciam ainda mais a importância do diagnóstico precoce para que sejam tratados o quanto antes, possibilitando o processo de desenvolvimento da pessoa com autismo.

2.3 A inclusão escolar do educando com autismo

Diante da singularidade de cada ser humano, a escola inclusiva deve estar preparada para lidar com a diversidade que lhe é apresentada, pois cada educando detém inúmeras experiências de vida, se constitui como um sujeito único e pertencente a um determinado contexto. De acordo com Fleuri (2009), trabalhar com essa diversidade pode acabar se tornando um desafio intercultural presente nas práticas de educação inclusiva, pois é preciso:

[...] articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos. (FLEURI, 2009, p. 76).

Para que seja possível a realização de uma educação inclusiva pautada no sucesso do processo de ensino-aprendizagem bem como na construção de

processos singulares, é preciso que a escola reconheça a importância de exercer um trabalho a partir dos múltiplos contextos que a compõe como, por exemplo, os culturais, subjetivos, sociais e ambientais. Uma vez iniciado, de acordo com Fleuri (2009, p. 76), este trabalho possibilita “promover com as pessoas e os grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos socioeducacionais”.

No que diz respeito à inclusão escolar da pessoa com autismo, é preciso, primeiramente, que a escola se abstenha de práticas homogeneizadoras, as quais padronizam e engessam tanto o processo didático como de ensino-aprendizagem, pois além de buscarem resultados idênticos sem levar em consideração a singularidade de cada sujeito, possuem caráter predominantemente conteudista (FLEURI, 2009). Em face disso, Abenhaim (2005), assevera que “para pensar em inclusão é fundamental romper com o conceito de normal como igual e adotar que normal é a diversidade”.

É preciso que as escolas estejam inteiramente engajadas em propiciar uma educação efetivamente inclusiva, pois não basta intitular-se “inclusiva” se não abranger de maneira adequada os educandos com necessidades educacionais específicas. Não é possível pensar em inclusão da pessoa com autismo se a escola priorizar apenas seu acesso e não dar o amparo necessário para o sucesso de sua permanência. As escolas de ensino regular, tanto particulares como públicas, devem ter em mente que a educação inclusiva exige um árduo trabalho, pois não permite, por exemplo:

[...] que o professor, no primeiro dia de aula, já saiba como serão todas as suas aulas naquele ano, quais os assuntos que ele vai ensinar quais os exercícios que ele vai passar, quais as provas que ele vai fazer sem dar nenhuma importância ao que está acontecendo com seus alunos. Não é possível aceitar a ideia de que aconteça o que acontecer o conteúdo será dado. (ABENHAIM, 2005, p. 51).

A inclusão escolar do educando com autismo deve ocorrer de maneira que suas peculiaridades sejam respeitadas, pois cada sujeito com autismo corresponderá ao processo de ensino-aprendizagem de uma maneira diferente. Dessa maneira, não é possível exigir que as crianças com autismo tenham o mesmo rendimento que os demais educandos, pois de acordo com Abenhaim (2005, p. 50):

Nessa escola, onde o foco é o conteúdo e não a aprendizagem, não há lugar para a diferença. O que há é a adoção de um modelo de homem ideal, ao qual todos devem corresponder, e um sistema de avaliação capaz de dizer quem está próximo e quem está distante desse modelo.

Diante disso, a escola deverá levar em consideração as necessidades particulares de cada educando com autismo, estimulando sua aprendizagem e desenvolvimento através de materiais adequados e aulas que o incluam de maneira participativa, tornando-o agente do seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo Abenhaim (2005), “a inclusão impõe um olhar para cada um como um ser em desenvolvimento, que precisa de caminhos para desenvolver seu potencial”.

Outro fator importante para a inclusão do educando com autismo é a estruturação da escola. O ambiente escolar necessita estar bem estruturado para receber os educandos com autismo, pois, para que ocorra sua inclusão, é preciso uma participação conjunta, não só dos professores como também dos demais âmbitos da escola, desde a coordenação pedagógica, gestão, orientação educacional até áreas administrativas que serão responsáveis por solicitar e prover recursos para que esses educandos sejam plenamente atendidos (TEIXEIRA, 2016).

Para Abenhaim (2005, p. 51) “a escola inclusiva é aquela capaz de trabalhar com a diversidade humana com qualidade”. As crianças com autismo são sujeitos em desenvolvimento assim como os demais educandos, de igual maneira possuem habilidades e dificuldades em determinados quesitos. Desse modo, assim como diz Neto (2005, p. 65), é preciso almejar “uma educação que inclua, mas não homogeneíze, uma educação que acolha todos os mundos sem que isso signifique reduzi-los a um só mundo”.

Em suma, a inclusão do educando com autismo deve estar pautada em um trabalho pedagógico que envolva práticas inovadoras e possibilitem sua socialização e acessão no processo de ensino-aprendizagem. Sua capacidade de aprendizagem deve ser levada em consideração, assim como suas limitações, para que não sejam exigidos dos sujeitos com autismo resultados equiparados aos demais educandos. Para que esse trabalho obtenha êxito, é preciso envolver toda comunidade escolar em busca de alternativas que, de fato, incluam os educandos com autismo.

3- METODOLOGIA

A metodologia é de grande importância para a constituição de um trabalho acadêmico científico, pois, a partir dela, é possível realizar a aplicação de procedimentos e técnicas necessárias para a construção do conhecimento, com o objetivo de provar sua função e validade nas mais variadas áreas da sociedade (PRODANOV & FREITAS, 2013).

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 14), a metodologia é entendida como uma disciplina que se baseia em:

[...] estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ ou questões de investigação.

Dessa maneira, o presente trabalho está fundamentado em uma abordagem qualitativa, originando-se de observações participantes com o foco em um educando com autismo do sexto ano do Ensino Fundamental, além do registro do diário de campo, possibilitando o surgimento de questionamentos relevantes para a construção de entrevistas semiestruturadas. Através destes instrumentos, é possível investigar como tem acontecido a inclusão de crianças com autismo na escola de acordo com o discurso docente e à luz das teorias.

3.1 Pesquisa qualitativa:

Este trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa descritiva, a qual contribui em diversas áreas do conhecimento, principalmente àquelas preocupadas em analisar e interpretar os dados baseados em uma vertente psicossocial, pois possibilita o estabelecimento de vínculo entre o mundo real e o sujeito. Por isso é considerada, segundo Prodanov e Freitas (2013), uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade e, além disso, está diretamente ligada às questões sociais e têm o próprio ambiente como fonte primordial dos dados. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa preocupa-se, especialmente, com o processo e seu significado, não exigindo a utilização de métodos e técnicas

estatísticas, já que a relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não podem ser retratadas numericamente.

A utilização da abordagem qualitativa se diferencia da abordagem quantitativa “pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 70).

Sobre o comportamento do pesquisador frente a pesquisa qualitativa, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) irão explicar que:

[...] o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

À vista disso, o pesquisador constitui-se como instrumento-chave nesse processo. Como o ambiente natural é a fonte primária para a coleta de dados, a pesquisa se torna descritiva, de modo que os fatores presentes na realidade pesquisada sejam destacados possibilitando que os pesquisadores façam a análise dos dados indutivamente (PRODANOV & FREITAS, 2013).

3.2 Procedimento de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com base em experiências vividas a partir do trabalho de acompanhamento como profissional de apoio escolar de um educando com autismo em uma escola particular de ensino regular. De acordo com as vivências e rotinas do educando em seu ambiente escolar, foi possível verificar como ocorre sua inclusão nesse espaço, bem como as percepções dos docentes acerca desse assunto.

A pesquisa é fruto da articulação entre três procedimentos metodológicos principais: observação participativa, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. As observações participativas foram feitas diariamente, com carga horária de 25 horas por semana, ocorridas no período de um semestre letivo. As observações foram iniciadas dia 30 de janeiro de 2017 com término dia 15 de junho do referido ano.

Com o objetivo de registrar as experiências vividas para, posteriormente, utilizá-las como objeto de estudo, foi produzido um diário de campo, o qual teve

como função sistematizar as informações obtidas, enfatizando os principais pontos observados.

Após analisar cuidadosamente o diário de campo, foi possível elaborar as entrevistas semiestruturadas, partindo de questões que tinham como foco os objetivos desta pesquisa. Para garantir o êxito e segurança das entrevistas, os termos de consentimento livre e esclarecido foram todos assinados pelos participantes, além disso, seus nomes foram alterados para que suas identidades fossem preservadas. O nome da escola também foi mantido em sigilo para evitar possíveis contratemplos.

3.2.1 Observação Participante

Este trabalho foi concebido através da observação participante a qual se constituiu como elemento fundamental neste processo, pois “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 104). A observação participante possibilitou que a observadora assumisse o papel como membro do grupo e, dessa maneira, angariasse as informações necessárias para a formulação da pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2003, p.194), o observador nessa função “se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Diante disso, podem surgir algumas dificuldades a serem enfrentadas como, por exemplo, manter a objetividade, pelo fato da presença do observador exercer certa influência no grupo, da mesma forma que o grupo exerce certa influência sobre ele. A respeito dessa complexidade da observação participante, Marconi e Lakatos (2003, p. 194) irão dizer que para resolver essa questão:

O objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão, mas, em certas circunstâncias, há mais vantagem no anonimato.

Para Marconi e Lakatos (2003) existem duas formas de observação participante, a natural em que o observador faz parte da mesma comunidade ou grupo que pesquisa e artificial quando o observador se integra ao grupo com a intenção de adquirir informações.

Tendo em vista o campo de pesquisa se constituir como local de trabalho fixo da observadora, a observação participante se caracteriza então por ser uma observação natural. No momento de registro das vivências dos sujeitos participantes a observadora preocupou-se em manter cautela para não macular a originalidade dos dados apurados.

3.2.2 Diário de Campo

O diário de campo apresenta-se como elemento imprescindível na formação desta pesquisa, já que por meio dele foi feito o registro detalhado das experiências mais relevantes percebidas durante a observação. Além disso, o diário de campo caracteriza-se por ser um instrumento capaz de abarcar as percepções, angústias e questionamentos dos pesquisadores, se diferenciando dos demais meios de registro. Acerca disso, Minayo (2001, p. 63 - 64) assevera que:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregando os diferentes momentos de pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação.

A quantidade de anotações realizadas pelo observador em seu diário é diretamente proporcional ao auxílio que este lhe oferecerá em relação à descrição e análise do objeto estudado, ou seja, quanto mais anotações, maior auxílio obterá.

3.2.3 Entrevistas semiestruturadas

Com o intuito de obter informações da coordenadora pedagógica, dos professores e dos pais para a discussão acerca da inclusão de crianças com autismo na escola, a melhor opção foi realizar entrevistas semiestruturadas, pois por meio delas, é possível registrar, analisar e ordenar dados que possibilitam averiguar o entendimento dos entrevistados sobre o assunto.

Para Marconi e Lakatos (2003, p.195) a entrevista é considerada como:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Por ser um instrumento metodológico, a entrevista apresenta-se em três maneiras distintas, podendo ser padronizada ou estruturada - quando o entrevistador segue rigidamente ao roteiro previamente estabelecido; não padronizada ou não estruturada - a qual não exige rigidez de roteiro, ou seja, o entrevistador pode explorar mais abertamente algumas questões; e semiestruturada - que se embasa em questões específicas, entretanto possui ordenamento flexível (PRODANOV & FREITAS, 2013).

Neste trabalho utilizou-se a tipologia de entrevista semiestruturada, pois devido seu caráter flexível oportuniza que o entrevistado colabore com sua opinião e demais impressões sem deixar de lado as questões imprescindíveis. Diante disso, foram elaboradas duas entrevistas distintas a serem respondidas, uma para a coordenadora pedagógica e professores e a outra para os pais do educando com autismo que foi acompanhado para a realização deste trabalho. Para a execução das entrevistas foram agendados os horários e datas de acordo com a disponibilidade de cada participante. As entrevistas foram gravadas para que, em seguida, todas as respostas pudessem ser registradas e analisadas cautelosamente.

3.2.3.1 Entrevista com a coordenadora pedagógica

As questões para a coordenadora pedagógica foram as mesmas utilizadas na entrevista com os professores tendo como o objetivo analisar os pontos convergentes e divergentes no discurso desses entrevistados. Além do mais, a coordenadora pedagógica é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com autismo da escola abordada, sendo ela a responsável por acompanhar o desenvolvimento escolar desses educandos, bem como auxiliar os professores na formulação de atividades direcionadas e organizar tudo que diz respeito ao processo pedagógico dos educandos com autismo.

A entrevista contém dez perguntas que foram elaboradas de maneira que os entrevistados pudessem expor sua visão sobre o processo histórico da educação inclusiva, abordando, por exemplo, a diferença entre os termos inclusão e integração, os pontos em que a escola precisa melhorar para atender os educandos com autismo e a maneira como enxergam o sujeito com autismo e suas características.

3.2.3.2 Entrevista com os professores

Uma vez que o educando com autismo está no sexto ano e possui quatorze professores distintos, um para cada disciplina, foram escolhidos seis professores para a realização da entrevista, os quais foram divididos em duas categorias: uma referente aos professores que dão aula das matérias obrigatórias (matemática, geografia, ciências e artes) e a outra composta por dois professores que estão dentre àqueles que o educando com autismo apresenta maior grau de afetividade e gosto pela disciplina (redação e filosofia).

3.2.3.3 Entrevista com os pais

A entrevista com os pais foi elaborada contendo onze questões que buscavam verificar suas percepções acerca do processo histórico da educação inclusiva, bem como perscrutar quais pontos consideravam fundamentais para o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem de seu filho. Além disso, as perguntas também permitiam que os pais pudessem compartilhar como ocorreu a entrada e o processo de escolarização do educando na escola, assim como suas características pessoais e relacionamento com toda a comunidade escolar, desde colegas de turma até os servidores e equipe de limpeza do colégio.

3.3 Contextualização da pesquisa

Toda pesquisa pertence a certo contexto e, na medida em que se desenvolve, com base em seus objetivos, investiga, de maneira mais detalhada, seus pontos de interesse. A contextualização é relevante, pois além de ser uma das etapas utilizadas nos trabalhos acadêmicos científicos, tem como finalidade fazer com que a pesquisa seja devidamente compreendida, pois, a partir disso, são apresentadas as circunstâncias que ajudam a formar uma compreensão total a respeito do tema, evitando sua fragmentação. Por conseguinte, esta pesquisa se passa em uma escola particular de ensino regular, a qual atende vários educandos com necessidades educativas específicas, destacando-se o educando com autismo, foco desta pesquisa. Na constituição deste cenário, também está presente a turma do educando. Sua descrição é de grande importância tendo em vista ser o ambiente em que acolhe por maior parte do dia o educando com autismo. Além disso, também

fazem parte deste contexto os professores do educando, que se configuram como peças fundamentais para a formulação desta pesquisa.

3.3.1 Caracterização da Escola

A escola possui duas unidades, sendo a mais antiga construída em 1978, localizada no Cruzeiro-DF, onde funcionavam turmas de Ensino Fundamental e Médio, nos períodos diurno e noturno. Depois de 22 anos, foi conquistado um terreno na cidade Octogonal- DF, dando início a construção da nova unidade, a qual serviu de cenário para esta pesquisa. Então, no ano de 2000 foi inaugurada a escola da Octogonal, que passou a centralizar o Ensino Médio das duas unidades e a atender, também, o Ensino Fundamental e Educação Infantil nos turnos matutino e vespertino. Desde 2008 a escola contempla o ensino de período integral para os educandos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, atualmente a escola abrange cerca de 2.350 alunos e, apenas a escola da Octogonal atende todas as etapas de ensino (Educação Infantil ao Ensino Médio). A primeira unidade ficou destinada para o atendimento do Ensino Fundamental I e II.

Em relação a infraestrutura a escola apresenta um grandioso espaço, com 4 grandes blocos, separados por 3 pátios para cada etapa do ensino, sendo 3 blocos destinados às salas de aula e o quarto às dependências de administração e gestão. As salas de aula são amplas, bem arejadas e iluminadas. Cada uma delas possui equipamento de som e Datashow, além de sistema de câmeras e dois ventiladores. Em algumas salas são encontrados quadros magnéticos e televisão, as chamadas “salas multimídia”. Em todas as salas as cadeiras são estofadas.

A escola conta com uma quadra coberta e um campo de futebol society com grama sintética. Ambos os espaços com vestiários para os educandos. Ainda no que tange os espaços para esportes e áreas de lazer, a escola também conta com duas piscinas, sendo uma para a educação infantil e a outra semiolímpica para o Ensino Fundamental e Médio. Para a Educação Infantil existem parquinhos tematizados e áreas verdes utilizadas para brincadeiras livres.

Sobre os espaços de apoio, a escola conta com uma boa estrutura, a começar pela enfermaria que realiza os atendimentos prévios e emergenciais aos educandos, três laboratórios de informática – um para cada bloco – dois anfiteatros, laboratórios de ciências (química, física e biologia), sala dos professores, biblioteca

com cabines de estudo, mesas coletivas e computadores, salas de aula separadas para educação artística, espaços para atendimentos aos pais, espaço lúdico (brinquedoteca) para literatura infantil, salas de musicalização e expressão corporal, restaurante e cantina escolar.

Devido a escola se caracterizar como uma escola inclusiva e com isso receber muitos educandos com necessidades educacionais específicas, dentre elas necessidades motoras, a escola adaptou elevadores para que estes educandos pudessem ter mobilidade, além de ter rampas de acesso em todas as entradas e corredores.

Para complementar, a escola possui sistema de umidificação de ar e conta também com uma estação experimental de Botânica onde os educandos realizam alguns dos experimentos propostos nos laboratórios de ciências.

No tocante à estrutura organizacional, a escola possui a Direção-Geral, Direção Pedagógica, Direção de Informática, Serviço de Orientação Educacional-SOE, Serviço de Orientação Pedagógica –SOP (sendo que nestes últimos existem uma orientadora educacional e uma orientadora pedagógica para cada etapa de Ensino), Núcleo de Ética e Cidadania- NEC, Serviço de Orientação Disciplinar- SOD, Núcleo de Comunicação- Nucom, Secretaria e Centro de Cultura, Pesquisa e Estudo- CCPE.

Todo mês a escola realiza projetos interventivos que abrangem todas as séries, dessa maneira, os educandos realizam trabalhos para serem expostos nos murais, geralmente com algum tema que leve à reflexão como, por exemplo, sustentabilidade, amor à vida, combate à violência, bullying, etc.

A escola não costuma fazer momento cívico com os educandos do Ensino Fundamental II. Geralmente os educandos são chamados para o pátio devido alguma data festiva ou momento solene. Nesses dias eles cantam o hino, participam da programação e ouvem alguns recados.

No que diz respeito aos educandos com necessidades educacionais específicas, a escola não possui uma sala exclusiva para atendê-los. Estes educandos são inclusos nas salas regulares e quando precisam de algum atendimento especial são levados para as salas que estão disponíveis no momento ou atendidos nas salas das orientadoras educacional e pedagógica.

3.3.2 Caracterização da criança

Pedro⁹ é um menino de onze anos que está na sexta série do Ensino Fundamental. Pedro acompanha essa turma desde a Educação Infantil, quando estava no Jardim de Infância. Embora a escola tenha aconselhado aos pais reter o Pedro em algumas séries anteriores devido ainda estar em processo de alfabetização e não acompanhar, de fato, o conteúdo proposto para o sexto ano, os pais de Pedro decidiram mantê-lo nessa turma para que ele pudesse acompanhar seus amigos, pois, segundo os pais, seria difícil para ele ter que se adaptar a uma nova rotina e amigos que não fossem de sua mesma idade. Diante disso, Pedro continuou seguindo em frente e progredindo nas séries juntamente com sua turma.

Pedro se encontra na hipótese de escrita silábica- alfabética, sendo assim, todo o conteúdo que os professores dão para a turma é readaptado para o Pedro para que possam contemplar suas habilidades e ajudá-lo a progredir em seu processo de escolarização. Contudo, mesmo havendo adaptação, existem muitos conteúdos que não são possíveis de serem realizados por ele, como ocorre em matemática, por exemplo, pois Pedro está aprendendo as operações básicas e ainda não tem discernimento sobre questões necessárias como maior e menor, sucessor e antecessor, comprido e curto, direita e esquerda, cheio e vazio, leve e pesado, inteiro e metade, entre outras.

Dessa maneira, a escola fornece um currículo aberto para o Pedro. Todo o tratamento é diferenciado dos demais educandos. Nas disciplinas em que Pedro consegue acompanhar através de atividades adaptadas, os professores explicam o conteúdo minimamente e ele realiza as tarefas, sempre com o auxílio da Acompanhante Terapêutica¹⁰. Nas disciplinas que ele não consegue acompanhar integralmente, são confeccionadas atividades direcionadas para o desenvolvimento de suas habilidades para que ele consiga evoluir em matemática e em português.

⁹ Nome fictício para preservar o anonimato do participante.

¹⁰ Pedro desde pequeno tem sido auxiliado por Acompanhante Terapêutica que o assiste continuamente na escola. Ela é responsável por ajudá-lo nas realizações das atividades bem como colaborar na estruturação de um currículo aberto para que Pedro possa ser atendido conforme suas necessidades. A Acompanhante Terapêutica também elabora atividades direcionadas para o Pedro e traz o *feedback* do seu processo de ensino-aprendizagem para a Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional. A acompanhante é contratada pelos pais do educando, não estabelecendo nenhum vínculo empregatício com a escola. Embora a escola dê o nome de “Acompanhante Terapêutica”, conhecido como um termo da Psicologia, na realidade, a nomenclatura correta seria “Profissional de Apoio Escolar”, uma vez que o trabalho exercido trata-se do que está previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Artigo 3º, Inciso XIII.

Pedro é uma criança com autismo clássico, o que acarreta comprometimentos em sua fala e também em seu comportamento, como no caso das estereotípias. Contudo, diferentemente das demais crianças com autismo, Pedro não se incomoda de ser abraçado e beijado pelas pessoas, pelo contrário, ele gosta desse contato carinhoso. Pedro é uma criança extremamente amorosa. É muito conhecido e amigo de todos na escola, desde os funcionários da limpeza até o dono do colégio. Por onde passa encanta a todos em sua volta. Pedro também não tem dificuldades em mudar sua rotina, ele aceita tranquilamente realizar novas atividades, trocar de salas e sentar em lugares diferentes, por exemplo. A única coisa que ele encontra maior obstáculo de aceitação é trocar a ordem dos materiais que estão dentro de sua mochila. Na verdade, ele não deixa ninguém mexer em sua mochila e tirar as coisas do lugar.

Pedro apresenta algumas compulsões, como, por exemplo, escrever palavras repetidas, falar sempre os mesmos assuntos, retirar chaves dos jalecos dos professores e ligar ou desligar equipamentos eletrônicos, principalmente computadores. Além disso, Pedro gosta de ajudar as pessoas, sempre que vê alguém carregando um material ou apagando o quadro, por exemplo, com frequência pede para auxiliar.

3.3.3 Caracterização da Turma

A turma observada por maior tempo foi o sexto ano 'A', composta por 28 educandos, sendo a maioria meninas. Todos os educandos sabem que seu colega de turma tem autismo e por isso não se constrangem ou se incomodam com suas reações diferenciadas, quando, por exemplo, ri em momentos inapropriados ou emite sons altos. A turma se relaciona bem com o Pedro. Entretanto não é costume da turma incluí-lo em suas atividades como, por exemplo, lanchar juntos na hora do recreio, chamar para participar dos times na educação física ou colocá-lo em grupos para apresentação de trabalhos, entre outras. Na maioria das vezes é preciso que um educando lembre do Pedro para que os outros o incluam nas atividades.

Essa turma se caracteriza por ser composta pelas mesmas crianças desde a Educação Infantil. Ao invés de serem unidos, se dividem em grupinhos de amizade, algumas vezes gerando certo sentimento de rivalidade em algumas atividades.

Por várias vezes a turma precisou ser chamada atenção pelas coordenadoras educacional e pedagógica devido excesso de bagunça e conversas, o que prejudicavam o andamento das atividades com o Pedro. Por causa do barulho abundante, Pedro se incomodava e frequentemente pedia para sair da sala e fazer as atividades na biblioteca onde conseguia se concentrar melhor.

Tendo em vista essas dificuldades, após uma reunião entre as coordenadoras e professores, foi decidido que o Pedro deveria mudar de turma com o objetivo de contribuir para seu processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, Pedro foi colocado na turma sexto 'C', uma turma menor e mais tranquila.

Essa nova turma recepcionou Pedro muito bem. O resultado foi melhor do que o esperado, tanto em relação a aceitação dele com a turma como os benefícios de inclusão que essa mudança trouxe para ele.

O sexto ano 'C' procura incluir o Pedro em todas as atividades, o convidam para participar dos grupos e lanche na hora do recreio e tentam estabelecer diálogos. As coordenadoras também explicaram para essa turma as condições de Pedro e iniciaram projetos para envolver o Pedro com a nova turma, já que por muitos anos tinha contato apenas com os outros educandos da turma 'A'.

Os alunos da turma 'C' são respeitosos e tratam o Pedro com muito carinho. Sabem de suas limitações e procuram ajuda-lo no que podem.

Ficou acordado que nas aulas preferidas de Pedro, ele poderia assistir nas duas turmas, ficando com uma grade aberta para que pudesse tramitar entre as duas turmas nos horários de suas disciplinas favoritas.

Pedro não teve dificuldades com essa mudança em sua rotina. Apenas no primeiro dia estranhou um pouco a movimentação por ter que sair de uma sala para a outra e por não ver os seus amigos no mesmo lugar. Entretanto, no dia seguinte ele mesmo pediu para mudar de sala e já estava habituado com a nova turma.

Foi também uma novidade para os pais do Pedro que antes tinham medo dele ter que sair da turma que o acompanhou por tantos anos, mas por fim perceberam os resultados que foram muito satisfatórios.

3.3.4 Caracterização dos professores

Os professores são os mesmos para as duas turmas, o que facilitou ainda mais esse processo de mudança para o Pedro. A maioria dos professores

entrevistados possuem mais de dez anos de profissão e estão trabalhando nessa escola há mais de dois anos, no mínimo. Os professores escolhidos para a entrevista foram os professores de Matemática, Geografia, Ciências, Redação, Artes e Filosofia, separados em duas categorias, como mencionado anteriormente.

A maioria dos professores tratam Pedro com muito carinho e atenção. Apenas alguns não procuram interagir com mais proximidade, retém-se em passar as atividades e dar aula para a turma

Todos os professores estão sempre em contato direto com a Coordenadora Pedagógica pra a confecção das atividades direcionadas. Os professores avisam para a Coordenadora Pedagógica o conteúdo que será abordado na turma durante a semana, então a Coordenadora cria as atividades e passa para os professores para que eles possam entregar para o Pedro. Muitas vezes os próprios professores fazem as atividades de acordo com as orientações da Coordenadora a qual realiza apenas alguns ajustes.

4- ANÁLISE E DISCUSSÃO

As observações realizadas na escola particular da Octogonal-DF deram origem ao diário de campo, o qual serviu de parâmetro para a realização da análise e discussão desta pesquisa. Por meio do diário de campo foram suscitados alguns pontos inquietantes considerados fundamentais para a constituição da pesquisa, uma vez que corresponderam diretamente aos objetivos propostos.

A partir disso, juntamente com o auxílio das entrevistas, investigando e analisando o discurso docente acerca das crianças com autismo na escola, foi possível identificar como se dá o processo de inclusão desses educandos. Além do mais, foi percebido que a inclusão é algo que todos os docentes gostariam de alcançar, todavia, devido uma série de variáveis essa condição não acontece plenamente. Dessa maneira, a análise a seguir, tem como foco discutir mais detalhadamente essas questões, articulando com o discurso teórico acerca do tema e englobando, também, algumas considerações feitas pelos pais do educando com autismo.

4.1 A ratificação da educação inclusiva na escola e o autorreconhecimento docente

A escola observada caracteriza-se como uma escola inclusiva, a qual tem recebido cada vez mais educandos com necessidades educacionais específicas ao longo dos anos.

Para os pais do educando com autismo, a ratificação da educação inclusiva é percebida através da articulação entre os profissionais que auxiliam no desenvolvimento dos educandos com autismo assim como sua inclusão nos mesmos ambientes com as demais crianças:

*Você possibilitar meios dentro da escola, num é? **Como até a aproximação dos profissionais que cuidam do autista, como os psicólogos e pedagogos, fazer, por exemplo, a aproximação deles com a escola, permitir essa aproximação.** Você criar dentro do ambiente escolar formas de possibilitar a inclusão como salas, rampas, e todo um ambiente favorável pra que isso seja possível. (Pai do Pedro, grifo nosso).*

***Então, eu acho que a primeira coisa é que as crianças tem sido colocadas juntas na mesma instituição de ensino.** Porque por exemplo, a minha mãe é professora de educação especial e aí, eu acho que estudar junto inclui mais, mesmo a gente sabendo que as crianças tem capacidades*

*diferentes. **As coisas não têm sido feitas separadas, por exemplo, “o passeio pras crianças ‘normais’”... Então isso tem sido trabalhado. Eu não sei o que te dizer sobre as outras escolas, mas aqui e particularmente esse ano, a gente notou uma evolução extrema e o Pedro está muito integrado. Então a gente pode dizer em relação a ele que vem evoluindo sim, as escolas vem evoluindo eu acho que isso vai ser o futuro. A gente não tem como julgar o outro com base no currículo tradicional, eu acho que a tendência é essa, não pode julgar todo mundo com base no mesmo currículo, as pessoas tem capacidades diferentes e tudo. É claro que assim, vai se dar melhor na vida quem tiver mais adaptado ao que a gente vive, mas a escola incluir tem sido muito importante e tem melhorado sim. (Mãe do Pedro, grifo nosso).***

Pode-se perceber por meio da concepção do pai que a ratificação da educação inclusiva está pautada, de modo geral, na gestão escolar, na maneira como a escola está preparada para lidar com os educandos com autismo, proporcionando meios de comunicação entre família, escola e profissionais externos. Contudo, vale ressaltar que desde o início desta pesquisa foi feita apenas uma única reunião com os profissionais externos que auxiliam o educando com autismo (sua psicopedagoga, psicóloga e acompanhante) sendo que a ação de marcar a reunião partiu da psicopedagoga que ligou para a escola e reservou um horário com a coordenadora pedagógica e orientadora educacional. Desde a finalização desta pesquisa não houve outra reunião desse modelo, a não ser uma reunião com os pais para tratar das atividades bimestrais. O contato entre os pais, escola e demais profissionais não é feito através de reuniões periódicas. Quando a coordenadora tem algo a dizer, conversa com os pais no momento da saída quando os educandos estão indo embora.

Já para os docentes, a ratificação da educação inclusiva é evidenciada na escola por meio do crescimento de matrículas dos educandos com necessidades educacionais específicas, além de outros aspectos como, por exemplo:

*[...] **pela própria sociedade que a gente vive hoje, pela nossa diversidade, seja ela em qualquer âmbito, cultural, cognitivo, afetivo...** Eu acho que, enfim, essas coisas só fazem contribuir pra que a gente acredite pra que essa escola precisa ser inclusiva em todo e qualquer aspecto. (Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).*

*Na minha visão existe **essa ideia de escola inclusiva, de alunos com necessidades especiais estarem juntos com outros alunos que não precisam de tanta atenção.** (Professora de Redação, grifo nosso).*

*Eu acho que **a gente percebe que a educação inclusiva ela tá realmente sendo aplicada, ela tá saindo do papel nos últimos anos acho que a partir do momento que vemos as escolas discutirem o assunto, que***

antes era um assunto que não se discutia, não se ouvia falar e também porque acabou um pouco aquela segregação que existia. Até na época que eu estudei (que eu estudei em escola pública) se tinha a classe dos alunos especiais e o resto da escola uma sala normal, né? E hoje em dia a gente não tem mais essas, pelo menos não normalmente, nas escolas não tem mais as classes especiais, **hoje a gente vê os alunos que seriam ditos especiais naquela época, eles hoje estão no meio da turma junto com os alunos, com todo mundo, convivendo nos mesmos espaços.** Então acho que a gente percebe que a segregação acabou também, né? Segregação até espacial também. (Professora de Geografia, grifo nosso).

Eu acho que a participação dos alunos na sala, o acompanhamento que é feito com a coordenadora e com a orientadora, o envolvimento dos professores também, as atividades que são desenvolvidas, eu acho que tudo isso ocorre pra o crescimento deles, o desenvolvimento, tanto que há uma mudança de uma série pra outra. (Professora de Artes, grifo nosso).

Eu acho que a legislação. É uma inclusão que veio por um processo jurídico, ela veio por força de lei. Então na nossa sociedade hoje o processo inclusivo é sempre feito por força de lei. Então isso demonstra que a sociedade não é uma sociedade inclusiva, ela só inclui por processo legislativo, legal e não por uma questão moral, ética e de humanidade. **Eu acho que a única coisa que você vê hoje do processo de ratificação nisso é a lei.** (Professor de Filosofia, grifo nosso).

A presença dos alunos, cada vez mais alunos com algum tipo de necessidade especial nas escolas e eu acho que o mundo que também está levando para esse lado, quanto mais inclusão, muita propaganda de inclusão... é por aí. (Professora de Matemática, grifo nosso).

Diante de tais considerações é possível perceber que, para a maioria dos professores, a legitimação da educação inclusiva significa, basicamente, a presença dos educandos com necessidades educacionais específicas nas escolas de ensino regular e seu convívio com os demais educandos “normais”. Tal situação evidencia a ausência de conhecimentos imprescindíveis acerca da educação inclusiva como, por exemplo, o fato da educação inclusiva não ser simplesmente a oportunidade de acesso nas escolas. “De fato, a ideia não é apenas a entrada de alguém na escola, mas que ninguém saia dela. Estar na escola como qualquer outro não significa que essa tenha conseguido dar respostas adequadas às suas necessidades” (PRIETO, 2005, p. 100).

Os professores precisam ter em mente que educação inclusiva vai além do acesso dos educandos e significa atendê-los em sua integralidade, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades, com base em um processo de ensino-aprendizagem congruente.

Para que isso aconteça, é preciso, primeiramente, que a escola que se intitula “inclusiva” promova condições para que os docentes estejam preparados para atender os educandos com necessidades educacionais específicas.

Sair desse cenário implica desenvolver processos de formação que tornem os professores pensadores reflexivos sem medo de experimentar novas propostas práticas concernentes às características de seus alunos e de aprender a confrontá-las com outras alternativas. (SÁNCHEZ & TEODORO, 2009, p. 89).

Durante as entrevistas um dos principais pontos levantados foi a questão do despreparo docente. A maioria dos professores não se consideram aptos para lidar com os educandos com necessidades educacionais específicas, principalmente com os educandos com autismo, foco desta pesquisa. Dentre os argumentos dos professores, além do déficit de disciplinas voltadas à educação especial em seus cursos de graduação, destacam-se:

[...] eu acho que ainda é muito despreparado porque, principalmente as escolas privadas porque elas são presas e ela conta com o que no final? “Eu tenho que ter um lucro”, isso aí é fato. E muitas vezes até lá atrás se via muito isso como empecilho, até mesmo não só pelo lucro, mas também pelos resultados. Então “precisa dar um resultado”, “preciso estar no ranking”, “preciso estar num resultado lá no final de vestibulares”, essa questão toda. (Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).

Porque a gente, professor, eu não me sinto hábil pra poder tá mexendo, tá lidando com o Pedro, por exemplo, nem tempo pra isso a gente tem, porque são umas turmas lotadas, dependendo da turma, é uma turma trabalhosa e você não pode desgrudar um minuto de atenção e não pode deixar aquela dinâmica de aula. (Professora de Matemática, grifo nosso).

[...] em nenhum momento desde o início do ano até aqui nós tivemos uma reunião para que alguém explicasse pra gente quem é o Pedro... Quem é o Pedro; o que Pedro consegue fazer; o que o Pedro não consegue fazer; o que ele sabe; o que ele tem dificuldade; o que ele tem que saber; até o final do 6º ano o que o Pedro precisa saber; Na graduação (pelo menos na graduação que eu fiz), nós não tivemos nenhuma disciplina voltada pra isso. Então a gente tem psicologia da educação, que é aquela matéria muito geral que a gente vê assim um pouquinho de cada coisa, mas pra trazer aquele conhecimento pra prática é impossível e a instituição não traz um curso, uma extensão, uma palestra, alguma coisa. Então tudo aquilo que a gente faz é um experimento: “ahm será que essa atividade vai dar certo? E a outra, será que também vai dar certo?” Ou então quando a gente pesquisa por conta própria, a gente precisa ter conhecimento do que é e do que a gente precisa fazer, porque senão a gente acaba só ‘empurrando com a barriga’, né? Então eu acho que é cuidar mais dos professores, que afinal de contas não adianta a coordenação saber ou a parte de orientação pedagógica saber e o professor não. Porque quem está lidando de perto com o aluno é o professor. O que eu, sem conhecimento nenhum, nem teórico, nem prático, posso fazer por uma criança dessa? É muito complicado. (Professora de Redação, grifo nosso).

[...] em primeiro lugar eu acho que falta até mesmo um preparo dos professores, porque é lógico que a gente tem que se preparar, a gente tem que buscar informação, tudo mais, mas eu vejo que muitas vezes isso fica só a cargo do professor e eu tenho passado muito por isso, porque a gente sabe que tem aluno autista, a gente recebe alunos autistas, recebemos de braços abertos, a escola recebe de braços abertos, os professores recebem de braços abertos, mas a gente não recebe nenhum subsídio intelectual até de preparo pra trabalhar com esses alunos. A gente não tem uma palestra específica sobre autismo. A gente não tem um trabalho específico, não recebe material, não recebe nada em relação a isso. Tem assim o apoio da coordenação de explicar alguma coisa, de falar como você tem que agir, como você tem que fazer e tal, mas aquela coisa teórica, o embasamento teórico falta muito e como são várias necessidades especiais que a gente tem que lidar hoje no ambiente da escola, eu acho que é como se a escola tivesse querendo abarcar todas mas no final não aprofunda em nenhuma. Todas elas ficam ali trabalhadas, mas nenhuma delas em profundidade. Então eu acho que falta muito esse preparo e essa qualificação dos professores em relação principalmente ao autismo que é uma questão que está crescendo muito, a gente vê um acesso muito maior hoje dos alunos com autismo nas escolas. As escolas particulares principalmente que é a minha realidade. A gente tá recebendo muitos alunos autistas e a gente não tá acompanhando essa necessidade de conhecimento, a gente não tá tendo esse aporte. (Professora de Geografia, grifo nosso).

Eu acho que nós educadores temos que ter uma preparação maior pra que haja um crescimento melhor pra eles. Eu acho que é a preparação dos profissionais mesmo e uma quantidade de alunos mais reduzida pra você poder dar mais atenção, porque o que eu sinto é que por conta da quantidade de alunos, às vezes o acesso fica mais difícil a esses alunos. Professores mais profissionalizados nessa área, cursos mesmo na instituição. (Professora de Artes, grifo nosso)

Porque a gente como professor, eu não tenho essa especialização de como tratar a inclusão na sala de aula. (Professora de Ciências, grifo nosso)

Através da análise foi verificado que os docentes não se consideram preparados para receber os educandos com necessidades educacionais específicas e inseri-los no contexto e nas atividades escolares e incluí-los na classe juntamente com os colegas. Além disso, alguns professores parecem acreditar que “se dispuserem de seu tempo na classe para apoiar estes educandos, envolvê-los nas atividades propostas para a turma ou integrá-los às atividades com os colegas, isto se dará em detrimento dos outros educandos” (FERREIRA, 2009, p. 42).

Além disso, tais discursos levam a constatação de que grande parte desse despreparo deve-se, principalmente, a desatenção por parte da instituição em não promover projetos interventivos aos professores como, por exemplo, cursos de capacitação, palestras, rodas de conversas, mesas de debate, entre outros.

Diante disso, assim como assevera Ferreira (2009, p. 42):

[...] a crença no 'despreparo da escola e do(a) educador(a)' – já cristalizada no discurso e na cultura das escolas – não se justifica mais, pois, 'se' as escolas estão despreparadas, seus (suas) gestores (as) deveriam buscar efetivar a preparação docente necessária para 'também' escolarizar esses estudantes.

Sendo assim, é fundamental que a escola estabeleça uma cultura de colaboração e o convívio entre seus profissionais baseado em uma relação dialógica, pois só por meio de uma boa comunicação é possível alcançar êxito nos resultados. Pois de nada adianta a coordenação ou a equipe de apoio pedagógico fazer os melhores trabalhos se estes não forem compreendidos e realizados, também, pelos professores, os quais estão diretamente ligados aos educandos com autismo e fazem parte do seu cotidiano em sala de aula.

São necessários uma cultura de colaboração nas escolas, o entendimento da educação como uma responsabilidade compartilhada por todos e a presença de certa liderança, já que às vezes, a liderança educativa está ausente e as escolas se encontram, se me permitem a expressão, à deriva, resolvendo o dia-a-dia como melhor podem, ou mesmo sem resolvê-lo. Isto produz angústia por causa da situação interna e, como um todo, pela desvalorização em que está imersa a carreira docente, o que provoca, em muitos professores, a atitude de "ir levando" e de sobreviver. (SÁNCHEZ, 2009, p. 97).

Dessa forma, faz-se necessária que a escola como um todo adquira uma visão mais reflexiva acerca da prática educativa, pois seu êxito ou o insucesso estão proporcionalmente ligados à maneira como os docentes percebem a si mesmos, o seu trabalho e a escola. Conforme assegura Sánchez (2009, p. 96), ao passo que "uma escola se organizar para melhorar sua resposta educativa para todos os estudantes, ela terá uma visão mais positiva dos alunos com dificuldades de aprendizagem e tratará de buscar soluções conjuntas e não soluções particulares".

4.2 Concepções docentes sobre o conceito de integração e inclusão

Em decorrência da fragilidade docente frente às questões de inclusão, a diferenciação de conceitos importantes também se torna comprometida, como no caso dos termos inclusão e integração. Dentre os sete profissionais entrevistados, apenas dois souberam diferenciar esses termos corretamente, ainda que

superficialmente, sendo uma a professora de redação e a outra a coordenadora pedagógica. Dentre essas respostas destacam-se os trechos:

*Eu posso tá com o pensamento um pouco equivocado, porque eu não vou saber mesmo qual o significado da palavra integração, o verdadeiro significado. **Mas talvez integrar (eu tô fazendo uma analogia aqui com as provas...) você tem uma prova onde tem várias disciplinas integradas em um único texto, mas elas não se relacionam, elas integram com um objetivo comum, mas elas não se relacionam entre si. E a inclusão eu acho que é isso, o contrário disso. Você inclui, ela faz parte do processo e não apenas integrar sem ter essa relação.*** (Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).

*[...] pra mim o que acontece é uma integração e não uma inclusão. **Então você pega um aluno, integra ele naquele sistema, você faz com que ele participe daquele sistema, mas o que acontece na prática não é inclusão, não é?** As atividades que acontecem na sala elas não tentam trazer esse aluno com necessidade especial pra perto da realidade do outro aluno ou vice-versa, né? Do aluno com necessidade não especial pra'quela outra realidade. **Então são alunos que estão integrados, eles participam do mesmo sistema, mas eles não convivem de maneira igualitária, as coisas são muito diferentes, tanto em relação ao tratamento com direção, com coordenação, com professores e tudo mais. É bem diferente, o aluno tá aí, mas ele não se relaciona de forma igual com o resto do sistema.*** (Professora de Redação, grifo nosso).

As respostas dos demais professores variaram conforme suas percepções. Os professores de filosofia e geografia, por exemplo, tinham em mente que havia diferenças entre os dois, entretanto, conceituaram os termos de maneira inversa:

*Eu não sei se seria a maneira correta de se colocar, mas eu vejo que inclusão é você colocar dentro de um espaço, mas não necessariamente há uma integração, porque inclusão muitas escolas se dizem inclusivas e colocam o aluno com necessidades especiais dentro de um ambiente, mas ele não necessariamente está integrado dentro de um processo, ele tá ali dentro, mas ele não está fazendo parte do que está acontecendo. **Eu acho que integração é uma coisa mais profunda, pelo menos na minha visão, né? Integração seria uma coisa mais profunda, seria ele fazer parte do processo, ele realmente interagir com os outros alunos em igualdade de acesso em todas as condições, né? Acho que seria mais ou menos isso.*** (Professora de Geografia, grifo nosso).

*[...] primeiro o termo inclusão ele é jurídico. Na nossa sociedade ele veio por força de Lei já a **integração ele é um processo mais humano, ele é um processo de envolvimento humano. Já a inclusão você é integrado no processo por força da Lei e não por uma questão de que você foi aceito. Pra mim, essa palavra inclusão deveria ser repensada porque ela é um termo jurídico e não social.*** (Professor de Filosofia, grifo nosso).

Para uma das professoras os termos inclusão e integração são intrínsecos e por isso estabelecem uma relação de pertencimento/proximidade:

Eu acho que as duas coisas estão muito juntas, eu acho que a integração e interação andam juntas, sabe? No desenvolvimento do que é feito na escola. Eu não acho que tenha distância não. Eu acho que é uma coisa próxima da outra. (Professora de Artes, grifo nosso).

Apenas uma professora disse que não havia diferenças. Na realidade a professora de matemática imaginava existir alguma diferença sim, contudo, não sabia identificá-la claramente, diante disso, resolveu afirmar que não havia diferenças para evitar a explicação:

Integração e inclusão? Integrar o aluno e incluir o aluno? Deve ter né... Deve ter alguma diferença... Vamos lá... agora qual? Deve ter, porque na verdade integrar e incluir tem lá sua diferença, né? Agora, qual, em termos de alunos, assim... Posso dizer não? Não acho... Que aí não preciso falar a diferença. (Professora de Matemática, grifo nosso).

A professora de ciências não respondeu a pergunta objetivamente, mas também evidenciou que existe diferença entre os termos, caracterizando a integração como a relação aluno-professor:

Acho que a integração pra mim é essa mesmo, dele com o professor na sala de aula. Durante o intervalo e outras fases que o aluno tá ele é inclusivo sim. Ele está incluído sim, porque na sala de aula as crianças respeitam ele, no intervalo conversam, todo mundo conversa. Às vezes tem até uma troca de material e de presentes com ele, de conversas, de mimos que ele gosta, então ele tá incluso. Mas a integração, eu acho que tá falhando aí, do professor ainda de chegar, por causa dessa dinâmica de sala de aula. A dinâmica a gente tem vinte e poucos, tem turma que tem trinta, trinta e três alunos e quando tem um ali a gente não consegue chegar. A gente tem que dominar todo resto, toda sala de aula. (Professora de Ciências, grifo nosso).

Com base nessas respostas percebe-se, em concordância com Ferreira (2009, p. 49) que:

No atual momento histórico da educação brasileira, embora a legislação garanta os direitos das pessoas com deficiência à educação e muito se debata sobre inclusão educacional do Brasil, a maioria dos (as) educadores (as) ainda não possui clareza conceitual sobre o que quer dizer inclusão na esfera do cotidiano escolar.

Colocando de forma simples, apesar da existência de todo aparato legislativo relacionado à inclusão e mesmo havendo esforços por parte da escola em atender os educandos com necessidades educacionais específicas, observa-se que ainda

prevalece o ideal de integração, existindo apenas micro mudanças no ambiente escolar para que possam atender sucintamente esses educandos.

4.3 Ações da escola frente à educação inclusiva e as melhorias necessárias

Buscando alcançar uma educação efetivamente inclusiva e, assim, atender às necessidades dos educandos com autismo, a escola abordada, de acordo com o discurso docente e percepção dos pais, realiza algumas ações direcionadas, as quais se constituem como meios para favorecer o desenvolvimento desses educandos e cooperar para o sucesso do seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, os docentes e os pais aludiram algumas ações que julgam ser as mais aparentes realizadas pela escola.

Na visão dos pais, a escola tem proporcionado maior abertura para que eles acompanhem o desenvolvimento de seu filho além de apresentar profissionais interessados em ajudar:

Eu acho que a escola poder abrir as portas pra que os profissionais que acompanham ele possam estar em contato direto com a escola eu acho isso muito importante. Acho importante a liberdade que a escola dá pra nós como pais para estarmos acompanhando o problema, pra estarmos discutindo o problema, pra estarmos participando disso, eu também acho importante. Acho importante a escola, a direção da escola nos permitir essa aproximação e agora, esse ano especificamente eu acho que a coordenação tem nos dado muito o feedback a respeito disso, nos falado a respeito do que vem acontecendo em sala, do que vem acontecendo em relação a alguns professores, do que vem acontecendo em relação a material. Então eu acho isso muito importante também e tenho gostado. (Pai do Pedro, grifo nosso).

Profissionais interessados. Porque quando tem profissionais interessados nele você vê que as coisas evoluem. É isso que não pode faltar, é interesse das pessoas por ele. Porque o resto a gente corre atrás, porque você não tem como comprar interesse dos outros. Você tem como comprar um recurso, mas a vontade não pode faltar. (Mãe do Pedro, grifo nosso).

Para a Coordenadora Pedagógica, embora ela considere que na escola não ocorra uma educação efetivamente inclusiva, devido sua complexidade, a escola procura ver os educandos com autismo como um sujeito singular, dotados de habilidades e capazes de se desenvolverem, desde que não sejam enquadrados em “caixinhas” de padronização. Para ela, a questão da inclusão não é uma discussão

retórica, mas real, a qual deve ser tratada com atenção com o fim de promover o desenvolvimento dos educandos com autismo:

A educação inclusiva ela não é uma coisa tão simples e tão fácil. Eu acho que a primeira coisa que a escola tem que fazer é estudar sobre, é ler mais, pesquisar mais, saber mais pra que aquela questão que você acha que está incluindo, ela não exclua... Não dá pra colocar todo mundo numa mesma caixinha e ter o mesmo trabalho. Então assim, cada um é um ser único independente da dificuldade que ele tenha ou não, mas é um ser único. Não vou dizer que é uma educação efetivamente inclusiva, mas nessa busca de uma educação mais inclusiva, é estudar, é ver quais as principais dificuldades de cada um, é ter um olhar único para cada um desses meninos e não um olhar global: “ahm, colocar todo mundo numa caixa e trabalhar todo mundo do mesmo jeito”; “ter o mesmo tipo de avaliação”; “ter o mesmo tipo de atividade...” (Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).

A Professora de Redação salienta que uma das ações realizadas pela escola é a adequação dos conteúdos e atividades diferenciadas aos educandos com necessidades educacionais específicas, mas ressalta que mesmo havendo essa diferenciação nas atividades, não é o suficiente para haver, de fato, a inclusão:

A gente tenta fazer tudo que é necessário em relação à adequação do conteúdo e do material e da cobrança também, a gente não cobra um aluno com necessidade especial da mesma maneira que cobra o outro aluno. Em relação aos alunos que nós temos, todas as atividades são diferenciadas e a coordenação nunca exige que o professor aplique para aquela aluna, para aquele aluno, obviamente, as mesmas atividades que nós aplicamos para as outras crianças. Na verdade é difícil essa pergunta, né? Porque na verdade aquilo que a escola oferece pro aluno acaba não sendo inclusivo, é mais exclusivo, né? Porque se a gente faz atividades que serve só para aqueles alunos, isso não é inclusão, de certa forma é uma exclusão intelectual. Acho que escola não é efetivamente inclusiva porque a gente não consegue trazer o aluno com necessidade especial pra dentro do que a gente faz em sala de aula, então é difícil. (Professora de Redação, grifo nosso).

Segundo o Professor de Filosofia, a inclusão se dá através de um processo impositivo de lei, contudo, para ele, a escola revela ser uma instituição inclusiva não só por uma obrigação legal, mas porque realmente se importa em atender os educandos com necessidades educacionais específicas. De acordo com o professor, a ação da escola em tê-lo contratado já revela um diferencial, uma vez que poucas instituições aceitariam ter um professor com dislexia e dislalia:

Aqui na escola tem uma coisa interessante, eu sou próprio exemplo disso, eu tenho uma coisa que me impediria de ser professor. Eu tenho dislexia e tenho dislalia, por este motivo eu não escrevo no quadro, por isso então que eu tive que desenvolver uma habilidade de dar aula e fazer as pessoas entenderem por uma explicação ou contação de história. Por

esse aspecto, a partir do momento que você coloca um profissional que tem suas limitações (em que muitas outras escolas seriam altamente reprováveis, por uma questão gramatical), aqui eu não tive essa barreira e aí você vê que é uma escola que tem muito essa questão de alunos nesse processo que se integra. E aqui você percebe que não é só uma questão de legislação, “você tá porque a lei obrigou”, não, aqui há um esforço pra que você esteja e esteja no processo, não por uma força de lei. (Professor de Filosofia, grifo nosso).

De acordo com a Professora de Matemática, no geral, a escola não tem realizado ações significativas que proporcionem a efetividade da educação inclusiva. Para ela, o que tem feito a diferença é a presença das acompanhantes terapêuticas que ajudam significativamente no processo de ensino-aprendizagem dos educandos e por isso a considera uma ação que não pode faltar:

Além de receber alunos assim? Na minha opinião, não muita coisa. O que eu vejo muito é vocês, atendentes, entendeu? Então assim, eu acho que efetivamente é a presença mesmo de vocês (acompanhantes terapêuticas). O resto vai meio que “nas coxas”. (Professora de Matemática, grifo nosso).

Vale ressaltar que a existência de uma acompanhante terapêutica fica a cargo dos pais dos educandos com necessidades educacionais específicas. Dessa maneira, a escola não tem nenhuma responsabilidade sobre a contratação desse profissional. Ou seja, isso significa dizer que a escola se intitula “inclusiva”, realiza a matrícula dos educandos com autismo, por exemplo, mas não se encarrega de contratar profissionais que possam ajudá-los em sua formação e assisti-los em suas dificuldades no dia a dia.

Na visão da Professora de Ciências, o fato da escola receber os educandos com necessidades educacionais específicas já demonstra a primeira ação para que ocorra a efetividade da educação inclusiva, além disso, a Coordenação exerce um trabalho relevante que ajuda os professores para lidar, por exemplo, com os educandos com autismo:

A escola já abre as portas, já começa daí. Aqui falando da escola que a gente trabalha é tudo muito bom. A coordenação passa o que, como é cada um, o quadro de cada um... Passa toda limitação de cada um, o que deve ser adaptado. A gente faz coisas adaptadas pra eles. Então sempre a gente tem esse contato. Sempre é uma troca. Então é o contato: de que tipo de atividades eu posso dar relacionadas ao meu conteúdo, de que forma eu posso chegar a ele... Aí vem os pais, também dão uma troca. (Professora de ciências, grifo nosso).

Percebe-se no discurso da Professora de Ciências que a Coordenação informa aos professores a situação dos educandos com necessidades educacionais específicas, pretendendo que os docentes saibam lidar com esses educandos em sala de aula e consigam adaptar suas atividades com o conteúdo de suas respectivas matérias.

A professora também comenta que há uma troca entre os docentes, coordenação e família. Contudo, como foi dito anteriormente, a troca referida pela professora não é feita em reuniões periódicas que envolvam todos os professores e profissionais para conversarem com os pais. Alguns comentários sobre o que tem sido realizado com o educando com autismo são feitos no momento da saída e as atividades adaptadas para que os professores entreguem a ele também não são abordadas e explicadas previamente em reunião.

Desde quando começaram as observações até o fim, a Professora de Ciências foi a única (entre os professores entrevistados) que não providenciou nenhuma atividade para o Pedro, deixando tudo a cargo da Coordenadora. E quando esta não fazia alguma atividade, a professora pedia para que Pedro repetisse as atividades anteriores ou utilizasse um joguinho sobre “cadeia alimentar” preparado pela Coordenadora alguns dias antes. Por duas vezes consecutivas a professora passou dois vídeos sobre o sistema solar para o Pedro assistir, todavia, após o vídeo não houve nenhuma atividade de aprofundamento, ficando o vídeo com a finalidade em si mesmo.

Por diversas vezes além de não ter nenhuma atividade para Pedro, a professora não o permitia sair de sala quando ele pedia para ir à biblioteca. Segundo ela estava cumprindo com as orientações da Coordenação: manter Pedro em sala de aula, pois ele precisava aprender a ficar em sala como as outras crianças.

Com base na fala da Professora de Ciências, verifica-se um belo discurso “teórico” acerca do ideal de inclusão, onde existe a participação conjunta entre escola e família além da boa comunicação entre coordenação e corpo docente. Contudo, sua conduta prática revela um posicionamento contrário a educação inclusiva, desconsiderando as potencialidades do educando com autismo e minimizando seu processo de ensino- aprendizagem.

Todos os docentes entrevistados mencionaram que mesmo a escola realizando essas ações, ainda assim não é o suficiente para tornar a educação efetivamente inclusiva. Dessa maneira, os docentes listaram alguns aspectos que

consideram ser relevantes para a mudança na escola em busca de uma educação inclusiva mais adequada.

A Coordenadora Pedagógica focou na importância da escola buscar enxergar cada educando como um ser único:

*Eu acho que é um aprendizado constante. Então assim, a gente precisa melhorar pra atender sempre, a gente precisa tá atento sempre e eu acho que **a atenção tá em ver cada um como ser único, com uma necessidade única.** (Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).*

Para a Professora de Artes, as mudanças são necessárias continuamente. Inicialmente não soube citar quais pontos, mas logo em seguida constatou que é preciso melhorar o envolvimento do grupo e dar mais atenção à quantidade dos alunos em sala:

*Eu acho que precisa melhorar, a gente tem sempre que melhorar, **por ser situações novas pra gente, eu não sei pontuar pra você exatamente o que fazer**, porque quando você sabe o que fazer é fácil resolver, eu acho que só nessa caminhada mesmo a gente descobrindo qual vai ser o resultado desses alunos no final do ano, qual foi o crescimento, onde não houve crescimento, no que pode melhorar. **Eu acho que é um envolvimento do grupo e a gente tem que pesquisar, tem que buscar, tem que conhecer mais o aluno, tem que saber que tipo de atividade tem que ser desenvolvida. Eu acho que é um crescimento do grupo mesmo. Eu acho que uma quantidade menor de alunos, pra você poder orientar melhor, poder participar melhor.** (Professora de Artes, grifo nosso).*

Assim como para a Professora de Artes, os professores de Filosofia, Matemática e Ciências também disseram que a escola deveria melhorar a composição das turmas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com autismo:

***Eu acho que deveria ser pensado, no tamanho das turmas.** Numa turma pequena você percebe o nível menor de agitação, você percebe o nível menor de angústia, você percebe o nível melhor de interação entre eles. **Eu acho que colocá-los dentro de uma turma muito extensa é um sofrimento psicológico pra eles. Então eu acho que turmas menores mudariam pra melhor nesse processo**, o problema é, aí entra o fator da sustentabilidade econômica. Aí se torna insustentável economicamente, aí é uma faca de dois gumes. (Professor de Filosofia, grifo nosso).*

***Por exemplo, uma sala com menos alunos, fato. Só isso aí já é o ponto mais importante ao meu ver.** E claro, sempre com alguém melhor habilitado que a gente que não tem habilidade nenhuma pra isso, sem dúvida. (Professora de Matemática, grifo nosso).*

*O que tá falhando a gente vai descobrindo cada vez mais e onde tem uma falha a gente concerta e assim vai. **A única falha que eu acho mesmo é como fazer pra ele participar mais, aí a dinâmica de sala de aula, que tem trinta alunos e é difícil pra chegar nele.** (Professora de Ciências, grifo nosso).*

A professora de Redação apresentou uma série de fatores que necessitam de atenção por parte da escola e precisam ser melhorados. Além da questão da quantidade de educandos por turma, a professora também deu ênfase nas dificuldades existentes em um modelo pré-estabelecido:

*Então houve uma mudança progressiva, houve uma melhora, mas **não uma melhora efetiva no cotidiano escolar porque a aula é a mesma.** A gente faz atividade diferenciada pro aluno que precisa. A gente tenta fazer uma atividade em grupo diferente, uma outra forma de avaliar. A gente compreende a necessidade daquele aluno, sabe o que ele pode e não pode fazer. Mas a aula que a gente ministra é uma aula só, então o atendimento individual que a gente consegue dar pra um aluno é num momento de tirar dúvida, de fazer uma tarefa, mas a aula expositiva ela é a mesma. Então ao mesmo tempo que eu entendo que a inclusão é importante para trazer essa realidade, eu acho que ela tem que ser feita de outra maneira, porque a maneira como tem acontecido acaba excluindo mais, porque você pega um aluno, ele vai ficar ali de sete e meia ao meio dia ouvindo um monte de gente falar, um monte de gente diferente e ele tá entendendo alguma coisa? Durante 5 dias da semana aquilo ali é efetivo pra ele? Principalmente pra um aluno como o Pedro que tem dificuldade maior em relação a comunicação, né? Na forma como ele se comunica com o mundo e na forma como ele recebe a comunicação que o mundo entrega. [...] **ele precisaria de uma sala com muito menos alunos, uma turma bem mais tranquila, mais tempo com cada professor, ele teria ali 1 hora e meia ou duas horas de aula com cada professor, ele renderia muito mais. Eu poderia passar, do tempo da aula, pelo menos 20 minutos do lado dele para fazer uma atividade com ele, isso seria o mundo utópico ideal, na prática o modelo pré-estabelecido de educação não me permite isso, infelizmente não permite.** O ideal seria que ele não se identificando com aquele espaço ele buscasse o espaço que ele se sente mais a vontade, que pudesse usufruir desse espaço que ele se sente mais a vontade, fazer o que ele quiser fazer nesse espaço que ele sente mais a vontade, mas o modelo, o sistema, a instituição não permite isso pra ele e nem pra gente, né?! **Então é tudo muito engessado ainda, apesar de tantos avanços tudo está muito engessado ainda, tudo tá muito preso ainda, infelizmente.** (Professora de Redação, grifo nosso).*

Além de todos esses aspectos que os professores citaram a escola não possui nenhum profissional voltado especificamente à educação especial nem mesmo uma sala de recursos direcionada aos educandos com necessidades educacionais específicas, o que ocasiona diversos transtornos, principalmente na semana de provas quando a turma tem um dia inteiro de avaliações, tornando inviável os educandos com autismo permanecerem em sala. Entretanto, devido a escola não possuir uma sala adequada para recebê-los, os educandos acabam não

tendo para onde ir, ficando à mercê de alguma sala que esteja disponível no momento, pois até mesmo a biblioteca fica fechada para atender os educandos que estão fazendo prova.

Para mudar essa realidade, é fundamental que as escolas produzam um projeto inclusivo conforme as necessidades apresentadas pelo meio que a constitui, para que, dessa maneira, a escola seja capaz de atender e satisfazer as demandas que lhe são apresentadas. De acordo com Rannã (2005, p. 94):

São vários os dispositivos para construir um projeto: os professores de apoio, as salas de apoio, a escolha do professor, o estudo do caso, a inclusão como parte de um projeto terapêutico inclusivo, a frequência do professor em um grupo de capacitação de professores, onde terá a oportunidade de trazer as suas angústias, as suas dificuldades. [...] devemos alertar os defensores da inclusão de que existe a necessidade de se fazer isso de maneira competente e de criar toda uma cultura de desenvolvimento de experiências e de capacitação técnica para que isso aconteça.

Diante disso, é imprescindível que a escola tenha em mente que mudanças são necessárias para possibilitar uma educação efetivamente inclusiva. Dentre as mudanças emergenciais apontadas pelas entrevistas, fica clara a necessidade da escola em desenvolver meios para que os docentes reconheçam o processo histórico do paradigma inclusivo como, por exemplo, cursos de formação, projetos de intervenção, palestras, workshops, reuniões periódicas com todos os envolvidos, círculos de debate, mesas redondas, entre outros, pois, a partir disso, é possível desenvolver outros projetos que abarquem as demais necessidades de transformação, e principalmente, solucionem as discrepâncias existentes entre os pontos de vista dos docentes acerca da educação inclusiva, bem como favoreça a compreensão correta sobre os termos integração e inclusão. Não deixando à cargo somente do professor a responsabilidade de ampliar seus conhecimentos pois, as divergências constatadas em seus discursos reforçam ainda mais o quanto a escola precisa melhorar para exercer uma educação realmente inclusiva.

Dessa maneira, realizar a construção de um projeto inclusivo não é fácil, e precisa estar articulado com toda comunidade escolar, incluindo família e todos os servidores, sempre levando em consideração questões éticas, de direitos humanos e de cidadania, avançando na construção de soluções coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo depois de tantas mudanças ocorridas no cenário histórico brasileiro através da vigência das legislações acerca da educação inclusiva, não foram o suficiente para garantir que os educandos com autismo fossem plenamente atendidos e tivessem o apoio necessário para sua participação e aprendizagem. Sendo assim, constata-se que o movimento inclusivo mundial, do qual o Brasil é signatário, não conseguiu cumprir com o objetivo de inclusão das crianças com autismo na escola, uma vez que o movimento de inclusão é muito mais complexo que o simples ato da matrícula.

Tendo como base todo o estudo desenvolvido, percebe-se que, embora a escola acompanhada por esta pesquisa seja reconhecida como uma escola de ensino regular inclusiva e exerça algumas ações que julga ser importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos com autismo, ainda assim, não abrange de maneira adequada todos estes educandos, uma vez que apresenta déficits consideráveis, os quais foram constatados por meio da análise dos dados, trazendo à tona, principalmente, a visão docente acerca da inclusão de crianças com autismo na escola.

Sendo assim, verificou-se que o processo histórico da educação inclusiva não é devidamente conhecido pelos docentes, o que contribui, de maneira significativa, para determinar suas concepções, majoritariamente, equivocadas sobre os termos inclusão e integração, os quais são considerados diferenças substanciais no paradigma da inclusão. A despeito disso, os docentes apresentaram muitas divergências em suas concepções, ratificando a necessidade de melhorias por parte da escola em proporcionar meios para que os professores aprimorem seus conhecimentos acerca do tema inclusão.

Ademais, constatou-se que os docentes não se reconhecem como profissionais capazes de lidar com os educandos com autismo em sala de aula. Para eles, sua formação não o habilita a exercer um trabalho pedagógico adequado à esses educandos. Além disso, para a grande maioria, a escola precisa realizar várias melhorias, voltadas, principalmente à sua formação continuada, pois, muitos disseram que a escola não oferece nenhum tipo de palestra, encontros ou reuniões voltadas à elucidação de dúvidas ou preparação para lidar com os educandos com autismo possibilitando um trabalho pedagógico voltado, de fato, à inclusão.

Diante disso, fica evidente certa omissão por parte da escola em não preparar seus profissionais, pois não é por falta de oportunidade, já que vários cursos são oferecidos pelo MEC (Ministério da Educação) e EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), por exemplo. Isso demonstra que, muitas vezes, o fato do educando com autismo ter seu acesso à escola garantido, não é suficiente para assegurar o sucesso de sua permanência e o desenvolvimento apropriado do seu processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, verificou-se que, para a maioria dos docentes, a ratificação da educação inclusiva na escola é percebida pelo fato dos educandos com necessidades educacionais específicas estarem convivendo nos mesmos espaços que os demais educandos, evidenciando que, embora a escola realize algumas ações em busca da inclusão dos educandos com autismo, o que prevalece ainda é um ideal de integração pautado em micro mudanças como, por exemplo, adaptação do currículo, atividades direcionadas, troca de turma, entre outros, que atendam os educandos minimamente.

Certamente a escola inclusiva ideal está longe de ser uma verdade no cenário brasileiro visto que há uma necessidade latente de ultrapassar as barreiras no processo de ensino-aprendizagem, mudando a fundação das escolas tradicionais sobre as quais elas se encontram confortavelmente inertes. Tal mudança requer uma atitude proativa tanto das repartições públicas responsáveis quanto da comunidade onde a instituição se encontra inserida, com o investimento de tempo e dedicação.

A escola inclusiva possui em sua composição um poderio relevante de mudanças sociais, sendo capaz de lutar por princípios de dignidade e igualdade para todos. Uma escola que tem claro o seu papel social e político traz consigo um sobressalente conjunto de transformações de pensamentos e atitudes, sendo isso o que o país precisa.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A partir de agora cabe a mim o dever de fazer a diferença por onde passar e assim honrar com o diploma arduamente conquistado. Permitir que esta pesquisa tenha o fim em si mesma seria deixar para trás todo o legado que me foi entregue. Dessa maneira, pretendo seguir em frente e aprofundar este estudo tendo como objetivo ser voz para àqueles que são menosprezados e ação para àqueles que precisam de impulso. Primeiramente, começar por uma especialização direcionada para a área de psicopedagogia, em seguida o mestrado e logo após o doutorado, se esse tiver de ser o meu caminho. Em relação a emprego, tenho muitos desejos, dentre eles ser coordenadora pedagógica ou psicopedagoga de uma escola.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da Inclusão: breve histórico. *In* SILVA de O. M. et al (org.). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, Direitos Humanos na Escola**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 39-53.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? *In* FÀVERO, O. et al (org.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>; Acesso em 16 jun. 2017.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-publicacaooriginal-100742-pl.html>>; Acesso em 16 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>; Acesso em 16 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>; Acesso em 16 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>; Acesso em 16 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>; Acesso em 16 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>; Acesso em 16 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>; Acesso em 16 jun. 2017.

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

BRITO, Guerra, de A. V. Maria Margarida. **A contribuição do PECS no desenvolvimento da comunicação de uma aluna com perturbações do espectro do autismo.** 2014, 234p. Dissertação (Mestrado em educação)-Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

DI NUBILA, Ventura, B. Heloisa; BUCHALLA, Maria Cassia. **O papel das classificações da OMS- CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade.** Centro Colaborador da OMS para a Família de Classificações Internacionais em Português. Departamento de Epidemiologia da Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rbepid/v11n2/14.pdf>>; Acesso em 18 jun. 2017.

FERREIRA, B. Windyz. Entendendo a Discriminação contra estudantes com deficiência na escola. *In* FÀVERO, O. et al (org). **Tornar a Educação Inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009, p. 25-54.

FLEURI, Matias, Reinaldo. Complexidade e Interculturalidade: Desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In FÁVERO, O. et al (org). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23.

FREIRE, Brito, Claudia Margarida. **Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo**. 2012. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da Educação, Portugal, v. XVI, nº 1, p. 5- 20. 2008.

GONÇALVES, da Silva, G. B. Maíra. **Autismo Infantil**. 2006. 67p. Monografia (Especialização Latu Senso em Psicanálise e Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016. 251p.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise do Autismo**. 2 ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012

JÚNIOR, Lanna; MARTINS, Mário Cléber (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MANTOAN, Egler, Maria Tereza. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 50p.

MARCONI, de Andrade, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Golçalves, Enicéia. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010, p. 93-109.

MINAYO, de Sousa, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80p.

OMOTE, Sadao. **Normalização, integração, inclusão...** Ponto de vista, São Paulo, v.1, nº1, p. 4- 13. Jul/dez de 1999.

ONU. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** Genebra: OMS, 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>; Acesso em 18 jun. 2017.

ONU. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Lisboa: OMS, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>; Acesso em 16 jun. 2017.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, Jomtien (Tailândia). Genebra: UNESCO, 1990.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

PACTON, Jamie. **Should We Say 'with Autism' or 'Autistic?' Here's Why It Matters.** 2017. Disponível em: <<http://www.parents.com/health/special-needs-now/should-we-say-with-autism-or-autistic-heres-why-it-matters/>>; Acessado em 27 jun 2017.

PRIETO, Gavioli, Rosângela. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. *In* SILVA de O. M. et al (org). **Psicologia e Direitos Humanos:** Educação Inclusiva, Direitos Humanos na Escola. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-105.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.2 ed. Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2016. 277p.

RANÑA, Wagner. Direitos Humanos, educação inclusiva e reforma psiquiátrica para a criança e o adolescente. *In* SILVA de O. M. et al (org). **Psicologia e Direitos Humanos:** Educação Inclusiva, Direitos Humanos na Escola. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 86-98.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranha In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru. MEC/FC/SEE, 2008. p. 2- 35.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. **Da integração à inclusão escolar:** cruzando perspectivas e conceitos. [S.I.]: Revista Lusófona de Educação, v. 8, n. 8, jul 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>> Acesso em: 09 apr. 2017.

SÁNCHEZ, Arnaiz, Pilar. A Educação Inclusiva na Espanha. In FÁVERO, O. et al (org). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 89-103.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZMAN, Salomão, José. Autismo Infantil. São Paulo: Memnon, 2003. 157p.

SILVA, Maria Angélica. **O Brincar de faz de conta da criança com autismo:** um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. 2017. 193p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Saúde)- Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

TEIXEIRA, Augusto. **Manual do Autismo:** Guia dos pais para o tratamento completo. 2 ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016. 95p.

TESSARO, Sanches, Nilza. **Inclusão Escolar:** Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2007. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo20htm>>; Acessado em 07 abril 2017;

TUSTIN, Frances. **Autismo e Psicose Infantil**. Rio de Janeiro: Imago, LTDA, 1975. 205p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.**

Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade em 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

VAZ, Dalenogare, Carolina. **A educação no Brasil na década de 1990.**2010.96f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Econômia) Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WERNECK, Cláudia. Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual. In: **Manual da mídia legal 1: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.** Rio de Janeiro: WVA, 2002, p. 16- 17.

APÊNDICE

APÊNDICE A- TERMO DE COMPROMISSO**CUIDADOS TÉCNICOS- TERMO DE COMPROMISSO PARA FINS DE PESQUISA ACADÊMICA**

Esse é um termo de compromisso entre pesquisador e pesquisa. Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, estabelece-se vínculo entre o espaço educacional e/ou pessoa entrevistada com o pesquisador para a realização da pesquisa de campo e sua posterior publicação.

Sendo um vínculo entre MARIANA ROCHA SOARES, formanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília do primeiro semestre de 2017, com o destinatário citado abaixo:

Nome do espaço educacional:

Nome da pessoa entrevistada:

Assinatura:

_____ de _____ de 2017.

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação:

Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília.

Pesquisador responsável: Mariana Rocha Soares sob orientação da Professora Doutora Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Instituição a que pertence o pesquisador Responsável: Universidade de Brasília- Faculdade de Educação.

Telefones para contato: (61) _____ (61) _____

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

R.G. do responsável legal: _____

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução número 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a) não terá nenhum benefício direto.

O Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Assinatura do participante

APÊNDICE C- ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Formação Acadêmica:

Profissão:

Tempo de exercício da Profissão:

- 1) Em sua opinião, quais aspectos demonstram uma ratificação da educação inclusiva ao longo dos anos?
- 2) O que a escola está fazendo para contribuir para uma educação, efetivamente, inclusiva?
- 3) Você considera que exista alguma diferença entre os termos “integração” e “inclusão” escolar? Quais?
- 4) Existe algum ponto que você considera importante a escola melhorar para atender os educandos com autismo?
- 5) Em sua opinião, considerando o movimento de educação inclusiva ocorrida no mundo e no Brasil, desde a década de 80 até hoje, como ficou a escolarização das crianças com autismo?
- 6) Quem é a criança com autismo? Há características que devam ser particularmente consideradas na escola?
- 7) Como a escola pode trabalhar com os educandos com autismo, possibilitando que eles se reconheçam e reconheçam o outro?
- 8) O que você considera fundamental para o processo de ensino-aprendizagem do educando com autismo?
- 9) Como é sua relação com o Pedro em sala de aula?
- 10) Como você acha que ele se relaciona com os colegas?

APÊNDICE D- ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS PAIS

Dados de identificação:

Nome:

Idade:

- 1) Em sua opinião, quais aspectos demonstram uma ratificação da educação inclusiva ao longo dos anos?
- 2) Você pode contar como foi o processo de entrada e escolarização do seu filho?
- 3) Quais mudanças você percebeu na vida escolar do Pedro que refletem seu processo de desenvolvimento escolar?
- 4) O que você considera fundamental na escola para o processo de ensino-aprendizagem do Pedro?
- 5) Existe algum ponto que você mudaria na escola para melhor atender o Pedro?
- 6) Em sua opinião, qual a importância da inclusão escolar para a vida do educando com autismo?
- 7) Quem é o Pedro?
- 8) Quais são suas características mais marcantes?
- 9) Como foi o período de adaptação do Pedro na escola?
- 10) Como é a relação do Pedro com os professores e colegas na escola?
- 11) Com o diagnóstico apresentado a escola, você acha que houve alguma diferença no procedimento pedagógico?