

INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES – SC

SCHOOL INCLUSION OF STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF THE LAGES MUNICIPALITY - SC

Rosymeri Bittencourt dos Reis¹
Lurdes Caron²

Resumo: No ensino regular, a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) concebe um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreendê-los em seu desenvolvimento, possibilidades, atitudes e modo de perceber o mundo que os cerca. Este artigo trata da Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil do município de Lages – SC. Tem como objetivo identificar concepções de professoras de apoio de Centros de Educação Infantil de Lages sobre a inclusão de educandos com TEA. A fundamentação teórica contou com pesquisa em fontes bibliográficas e documentais. O estudo é de abordagem qualitativa. A metodologia fez uso de entrevista semiestruturada com quatro professoras de apoio à inclusão que, em suas turmas, tinham educandos com TEA. As respostas das professoras foram analisadas com base na metodologia de análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2014). As categorias para análise foram: educação infantil, inclusão escolar, Transtorno do Espectro do Autismo. Esta última categoria, sem entrar no mérito das subdivisões do TEA. A partir das entrevistas constata-se que as professoras trabalham em uma perspectiva inclusiva; concebem a educação inclusiva como oportunidades a todos os educandos com TEA. No entanto, há necessidade de investir na formação continuada para professores.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão Escolar. Educação Infantil.

Abstract: In regular education, the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) conceives a field under construction marked by different ways of understanding them in their development, possibilities, attitudes and way of perceiving the world around them. This article deals with the School inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in early childhood education in the city of Lages - SC. Its objective is: To identify the conceptions of support teachers at the Lages Early Childhood Centers regarding the inclusion of students with ASD. The theoretical basis included research on bibliographical and documentary sources. The study is of qualitative approach. The methodology used a semistructured interview with four inclusion support teachers who, in their classes, had students with ASD. The teachers' responses were analyzed based on Moraes and Galiazzi's (2014) discursive textual analysis methodology. The categories for analysis were: Child Education. school inclusion and Autism Spectrum Disorder. This

¹ Professora do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Lages – SC. Email: rosyhreis@gmail.com

² Professora da Universidade do Planalto Catarinense. Email: lurcaron@gmail.com

last category, without going into the merits of the subdivisions of the TEA. From the interviews it can be seen that the teachers work in an inclusive perspective; conceiving inclusive education as opportunities for all learners with ASD. However, there is a need to invest in continuing education for teachers.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. School Inclusion. Early childhood education.

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo consiste em identificar concepções de professoras de apoio de Centros de Educação Infantil de Lages sobre a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A educação inclusiva hoje passa por mudanças de paradigmas na compreensão das diferentes visões de ser humano, de sociedade e de mundo, bem como no desenvolvimento de políticas públicas que assegurem o direito do educando à educação escolar.

Nesse contexto, a inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é um tema complexo, que engloba múltiplas interpretações, definições e subdivisões. Especificamente em relação à inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo³, tema deste artigo, o debate está presente no cotidiano das escolas, no campo das políticas públicas e também em pesquisas acadêmicas.

A inclusão de educandos com TEA no ensino regular, desde a Educação Infantil, é fundamental para a estimulação dos mesmos, proporcionando o desenvolvimento em todas as áreas. A matrícula desses educandos na rede regular de ensino – ou seja, a inclusão destes em uma sala de aula – está vinculada à garantia de permanência e ao acesso a um ensino de qualidade que possa suprir suas necessidades específicas. Por outro lado, a inclusão desses alunos no ensino regular é, ainda, um campo em construção, demandando muitos estudos, pois, por muitos anos, eles frequentavam somente a escola especial, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e outras associações com essa finalidade.

Visando atender aos objetivos propostos para este artigo, fizemos entrevistas semiestruturada com quatro professoras de apoio à inclusão que, em suas turmas, tinham

³ Este artigo apresenta reflexões sobre o Transtorno do Espectro do Autismo de maneira ampla, sem entrar nas especificações de transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado de desenvolvimento não especificado e Síndrome de Asperger.

educandos com TEA. Para atender às exigências éticas, o Projeto de Dissertação passou pela Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade – CEP/UNIPLAC, aprovada pelo parecer nº 68111417.3.0000.5368. Este texto trata de um recorte dessa dissertação.

Para esta reflexão, nos detivemos em uma questão da entrevista realizada com professoras de apoio à inclusão que tratou da educação inclusiva: “No Brasil, até a década de 1950, pouco se falava em Educação Especial. A partir de 1970, a educação inclusiva passou a ser discutida na sociedade e na escola. Fale acerca de sua concepção sobre a educação inclusiva”.

Entendemos que a inclusão é fundamental tanto na escola como na sociedade. A escola é um espaço sociocultural onde as diferenças humanas são evidentes, porém essa instituição nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade. Concordamos que a educação inclusiva de crianças com TEA implica respostas educativas para todos os educandos que estão inseridos na escola, tendo como pressupostos as diversidades e as diferenças.

Esperamos, com o presente estudo, contribuir para a formação continuada dos professores no município de Lages e para a inclusão de educandos com TEA no ensino regular.

Desenvolvimento

A origem das primeiras pesquisas que tratam sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, segundo Orrú (2012), foram realizadas pelo Psiquiatra Austríaco Léo Kanner em 1940. Este se dedicou à pesquisa e estudo de um grupo de onze crianças que apresentavam características fora dos parâmetros considerados de normalidade.

Kanner, em 1943, a partir de novos estudos, observou nas crianças um isolamento extremo desde os primeiros anos de vida, um afastamento da realidade com predominância no mundo interior. Em geral, não respondiam a nenhum estímulo externo, apresentando um quadro denominado pelo autor como Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.

Depois de diversas revisões em seus estudos, Kanner, em 1943, passou a denominar o quadro de Autismo Infantil Precoce, por perceber as dificuldades dessas crianças em “[...] manter o contato com outras pessoas de forma afetiva e recíproca, pelo desejo em manusear coisas e objetos, por uma rotina rígida e por apresentarem alterações e ausência de linguagem” (ORRÚ, 2012, p. 20).

As crianças descritas com Autismo possuíam quadros clínicos semelhantes entre si. No entanto, em seus estudos, Kanner “[...] considerava esses quadros raros, pois essas crianças apresentavam uma incapacidade de relacionar-se com pessoas e situações, desde o início da vida” (AMY, 2001, p. 250).

Pelo estudo realizado, percebemos que muitos educandos com TEA não fazem uso da linguagem convencional, e, sim, se expressam fazendo uso de gestos ou buscam, por meio de outras pessoas, formas de conseguir o que desejam. A escola, que é um ambiente educativo, pode viabilizar a esses educandos estímulos verbais de comunicação.

Para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, a “[...] comunicação também é prejudicada pela incompreensão da intenção das perguntas e das ações” (SILVA, 2012, p. 27). No ambiente escolar, com o educador e seus pares, o educando com TEA terá a possibilidade de vivenciar momentos de aprendizagens que permitem o desenvolvimento da comunicação. A fala, desse modo, poderá ser uma excelente forma de comunicação dele com os demais educandos.

Na escola, a sensibilidade e a compreensão do educador com esse educando possibilitam que ele desenvolva relações afetivas que se estendem para o campo do respeito e da admiração. Em 1980, o TEA foi retirado da categoria de psicose, passando a fazer parte dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e, em 1994, mudou-se o termo “Globais” para “Invasivo” (OMS, 2007).

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (CID-10)⁴ e o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais são os principais manuais de diagnósticos que fazem referência ao Autismo. No CID-10, o Autismo é assinalado como um Transtorno Global do Desenvolvimento.

Baseando-se no CID-10, o Autismo pertence ao grupo denominado TGD, com características principais, como desenvolvimento anormal manifestado antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada uma das tríades: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo (OMS, 2007).

O DSM-5, publicado em 18 de maio de 2013, é a mais recente edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana

⁴ CID 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (conhecida também com Classificação Internacional de Doenças).

(OMS, 2014), também utilizado como referência para a avaliação de pessoas com autismo⁵.

A escola, como meio sociocultural essencial à constituição dos sujeitos, busca assumir as orientações da Política Nacional de Educação Especial adequando-se às necessidades e interesses dos educandos com ou sem TEA, investindo nas relações interpessoais e nas trocas mediatizadas pelos seus pares, desenvolvendo a construção e a aquisição de conhecimentos e saberes, bem como atitudes de respeito, cooperação e solidariedade.

Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 117),

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, sem distinção, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Elas aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”.

A interação social pode ser o fio condutor para o desenvolvimento das capacidades dos educandos com TEA. A escola poderá trabalhar numa perspectiva inclusiva, respeitando os ritmos de aprendizagem e as possibilidades de cada aluno com autismo, patrocinando possibilidades de experiências socializadoras.

De acordo com Cruz (2014, p. 59),

No convívio social, o ser humano entra em contato com mediadores externos e processos de interações nos quais transforma o outro e é transformado por ele dialeticamente, conhecendo e significando o mundo por fatores de desenvolvimento que ocorrem por meio do movimento estabelecido nas relações sociais (CRUZ, 2014, p. 59).

A Educação Inclusiva perpassa pelo modo como as pessoas concebem as diferenças. Segundo Carvalho (2005, p. 225), “[...] a forma de apreensão da diferença, repercute na construção da identidade do aluno, sendo importante considerar o que é próprio da escolarização e o que é peculiar às pessoas”.

⁵ Segundo o próprio Manual: “As propostas para revisão dos critérios diagnósticos do DSM-5 foram desenvolvidas por membros de grupos de trabalho com base em lógica, alcance das mudanças, impacto previsto sobre o manejo clínico e a saúde pública, solidez do respaldo das evidências de pesquisa, clareza geral e utilidade clínica. As propostas abrangeram alterações nos critérios diagnósticos; o acréscimo de novos transtornos, subtipos e especificadores; e a eliminação de transtornos existentes” (DSM-5, 2014, p. 7).

Neste mesmo sentido, Chiote (2015, p. 20) reflete que “[...] a inclusão escolar possibilita à criança com autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade”, o que por vezes não acontece em outros espaços pelos quais o educando circula.

O educando com TEA necessita de um ambiente que transmita e ofereça segurança, afeto e compreensão. A escola pode proporcionar momentos nos quais os educandos desenvolvam sua comunicação, habilidades e potencialidades. Para isso, o desafio está na necessidade de formação de professores.

Segundo Orrú (2016),

A frase “não estamos preparados” não cabe como justificativa para que a comunidade escolar não se debruce em estudos e pesquisas para a construção de estratégias e metodologias que alcancem seus alunos, cuja diferença é mais saliente do que os demais (ORRÚ, p. 34)

Seguindo o pensamento de Pletsch e Lima (2014, p. 14), “A escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem”.

Considerando os desafios enfrentados pela escola, Cunha (2009, p. 59) afirma que, “[...] ainda que o estudante não aprenda perfeitamente o que se busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos”. O autor complementa que, mesmo havendo mais erros do que conquistas, o trabalho não será em vão, pois é necessário considerar o tempo e o processo do aluno. Salienta, também, que o afeto é importante na dinâmica e na superação das dificuldades.

Para que aconteça a aprendizagem significativa dos educandos com TEA, o diagnóstico precoce e a intervenção são de suma importância, bem como o contexto familiar. Cabe salientar que o diagnóstico, por vezes, pode trazer fatores negativos como fixar rótulos e exclusão, principalmente, quando o professor toma a deficiência como sinônimo de incapacidade ou de limites, no sentido de não ter avanços.

Cunha (2009, p. 101) ressalta que o professor tem um importante papel na inclusão de educandos com TEA, uma vez que

É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. [...] Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões

externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em esforços e sonhos (CUNHA, 2009, p. 101).

Compreender os educandos com TEA exige uma visão global do sujeito, podendo vê-lo além do comprometimento e da deficiência, investindo em suas potencialidades. Cruz (2014, p. 35) ressalta que “O trabalho educativo com alunos especiais exige, também, profissionais preparados para enxergar e compreender o sujeito além de suas limitações e comprometimentos e que apostem nas possibilidades dele”.

O trabalho educativo para ser inclusivo necessita do apoio de todos os envolvidos na escola (professores, orientadores, gestoras, atendentes administrativos, serviços gerais e família), pois tem como premissa o respeito às diferenças.

O professor dificilmente terá êxito trabalhando de forma isolada. Seu desempenho dependerá do contexto em que está inserido, necessitando do apoio de todos os envolvidos no processo educacional, pois todos os educandos fazem parte da escola e a responsabilidade por eles não deve ser somente dos professores da turma na qual estejam inseridos.

De modo geral, as crianças com TEA apresentam estereotípias gestuais, não aceitando mudanças em seu ambiente físico, algumas dão evidências de uma memória exímia. A dificuldade de comunicação, as estereotípias e a não aceitação de mudanças são algumas das características das pessoas com autismo. É importante situar, no entanto, que essas características não são as mesmas para todas as pessoas com Autismo, pois cada sujeito tem especificidades próprias e sua individualidade.

Para Silva (2012, p. 21), a dificuldade de socialização do educando com TEA é a base da tríade de sintomas do funcionamento autístico. Por meio de estudos, podemos compreender que a base da tríade do autismo a que o autor refere é a inabilidade de interação, ou seja, dificuldades para estabelecer relações sociais.

Sabemos que a vida da criança se inicia pelas relações estabelecidas entre ela e os indivíduos que a cercam. Enquanto ela depende do outro para suprir suas necessidades, vai criando vínculos e relações afetivas. De acordo com Chiote (2015),

No encontro entre sujeitos, somos afetados e afetamos quem encontramos, o que constitui o modo como nos relacionamos com cada sujeito e a maneira como os sentidos são atribuídos e compartilhados. É na relação com o outro que a criança com Autismo e o professor se constituem mutuamente (CHIOTE, 2015, p. 50).

Nessa relação, a emoção tem papel fundamental para o desenvolvimento do ser, sendo que a criança se desenvolve por meio das interações entre ela e o meio social. Mas a relação com os outros para as pessoas com autismo é difícil, muitas vezes, por não entenderem as regras sociais. A inaptidão que as pessoas com Autismo têm em entender o que as outras pessoas falam, sentem e a maneira como reagem dificulta as relações com seus pares, desse modo, elas não conseguem expor seus sentimentos e ideias. Baptista e Bosa afirmam que

Muitas vezes a ausência de respostas das crianças deve-se à falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital. A contínua falta de compreensão do que se passa ao redor, aliada à escassa oportunidade de interagir com crianças “normais” é que conduziria ao isolamento, criando, assim, um círculo vicioso (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 32).

O ser humano, primeiramente, é um ser social e desde a tenra idade, quando inserido em um ambiente social, costuma ser incentivado a fazer amigos, dividir momentos e experiências, aprendendo a seguir regras e costumes da sociedade em que vive. Porém, a comunicação e a linguagem deficitárias são partes integrantes dos sintomas do funcionamento autístico.

Ainda com relação à comunicação, Baptista e Bosa (2002) ressaltam que o modo pelo qual pessoas com Autismo transmitem suas necessidades não permite que as mesmas sejam prontamente entendidas, caso consideremos a comunicação convencional como padrão. Portanto, o professor ou outra pessoa que está em contato com o educando com TEA poderá identificar essa dificuldade e, sem preconceito, reconhecer o esforço que a criança com Autismo faz para ser compreendida, usando de outros recursos para se fazer entender.

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento são notáveis em pessoas com TEA. O comportamento desses educandos, muitas vezes, é manifestado por meio da adesão inflexível a rotinas e rituais específicos.

Segundo Orrú (2009, p. 39), estudantes com autismo evidenciam a anormalidade de respostas a estímulos verbais e não verbais, a falta de verbalização e mímica, a resistência ao diálogo, a indiferença aos estímulos sensoriais ou hipersensibilidade e a caracterização típica e bizarra, relacionadas às reações a som e paladar.

A pessoa com TEA, no domínio da comunicação oral, apresenta modelos incomuns, fazendo uso de uma linguagem repetitiva e estereotipada. A essa linguagem

repetitiva dá-se o nome de ecolalia, fenômeno constante que se evidencia como uma alteração na linguagem. Sendo assim, a pessoa com Autismo não consegue desenvolver um diálogo fluente. A ecolalia se classifica como imediata e mediata. A imediata tem como característica a repetição da fala de outra pessoa imediatamente após a fala modelo. Já na ecolalia mediata, a criança com TEA demora certo período para repetir o que ouviu.

Baptista e Bosa (2002) entendem que a ecolalia pode ser uma manifestação da linguagem das pessoas com Autismo, podendo ser um meio através do qual ela expressa seus desejos, necessidades e sentimentos. É de suma importância, então, contextualizar essa exteriorização comunicativa, conferindo-lhe um significado.

A inclusão é uma ação que vem ganhando espaços em diferentes segmentos da sociedade, em um processo permanente de debates sobre as questões práticas e pedagógicas visando à formação de professores para que estes sintam-se capazes de responder às tarefas decorrentes do processo de inclusão.

Apesar das dificuldades com as quais os educandos com TEA se deparam no ambiente escolar, é primordial que eles se façam presentes em todos os sentidos – na escola, em eventos na sociedade, exercendo a sua cidadania.

Rego (2007, p. 60) conclui que “[...] o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”.

Nas interações com seus pares, os educandos com TEA desenvolvem as funções psicológicas superiores, como memória, percepção, atenção, linguagem, pensamento e emoção. Neste sentido, na escola de Educação Infantil, faz-se necessária a organização dos espaços de modo que sejam ricos em estímulos e permitam à criança defrontar-se com novas experiências nas quais possam experimentar, observar, aprender, colaborar, manipular, sentir-se parte essencial desse contexto.

Nessa linha de pensamento, a prática educativa deve considerar as estratégias didáticas, a qualidade das intervenções do educador e o modo como este planeja e utiliza os recursos em suas aulas, dentre elas: a metodologia de projeto, as aulas-passeio, a dramatização e a brincadeira.

É de suma importância que a inclusão de educandos com Autismo no sistema educacional comece na Educação Infantil, sendo esse um lócus privilegiado na abordagem de temas a respeito da diversidade e das diferenças existentes na sociedade. Assim, escola se constitui espaço social para todos os sujeitos terem acesso e construírem

conhecimentos, pois, na partilha de experiências, nas vivências com o outro, o sujeito se constrói e aprende a ser humano.

Metodologia

Para atender ao objetivo da pesquisa de identificar concepções de professoras que trabalham com educandos com TEA, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de apoio à inclusão de quatro Centros de Educação Infantil Municipal de Lages, que por questão de ética foram codificados como: CEIM1, CEIM2, CEIM3 e CEIM4. Para as professoras usamos as siglas: PA1, PA2, PA3 e PA4.

Para analisar as entrevistas, adotamos a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2014). Segundo Moraes e Galiazzi (2014),

A qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho. (MORAES, GALIAZZI, 2014, p. 46)

A metodologia do trabalho de pesquisa conduziu a investigação de maneira que a interpretação fosse exclusiva e particular sobre o contexto social, não sendo genérica ou globalizada. Realizamos a pesquisa priorizando o olhar, a escuta e a reflexão sobre a inclusão escolar de educandos com TEA na Educação Infantil.

Voz das professoras entrevistadas

Para este artigo, selecionamos a questão que remete à concepção das professoras de apoio sobre a inclusão de educandos com TEA na Educação Infantil. Das entrevistas realizadas com quatro Professoras de Apoio à Inclusão da Educação Infantil, obtivemos respostas que serão analisadas a seguir.

Diante da questão, a entrevistada PA1 respondeu:

A inclusão é muito importante não só no ambiente escolar, mas em toda a sociedade. Sabemos que muitas vezes a própria família não aceita a deficiência do filho e acaba privando de fazer certas atividades por ter a deficiência, sem obter o conhecimento e buscar mais informações. Todos somos diferentes, nem uma pessoa é igual à outra, assim também é o deficiente, mesmo que tenhamos dois, três, quatro, cinco autistas, cada um deles tem a sua característica própria, e devemos respeitar e não generalizar. As crianças não nascem com preconceito, é a sociedade que impõe isso para elas, por exemplo: quando falam mal da cor do cabelo de uma pessoa ou da forma como ela se veste (PA1, 2017).

A professora entrevistada PA1 entende que a inclusão é relevante tanto na escola como na sociedade. Para esta Professora, em alguns casos os educandos com TEA não são inclusos em função dos próprios pais, que mesmo sem dar-se conta excluem seus filhos, não os deixando realizar algumas atividades. Os colegas desse estudante procuram incluí-lo nas atividades propostas pelas professoras, apesar de algumas vezes serem preconceituosos por influência da própria sociedade.

Na visão dessa entrevistada, todas as pessoas possuem características próprias e são únicas. Mesmo que o educando tenha o mesmo transtorno, será diferente, pois são pessoas que estão em contextos distintos e possuem especificidades e particularidades próprias.

A escola é um espaço sociocultural no qual as diferenças humanas são evidentes, porém, essa instituição nem sempre reconheceu a diferença ou considerou-a na sua complexidade.

Aceitar a diferença e a diversidade de forma unânime para a escola é um desafio, considerando que a instituição escolar sempre primou por um trabalho desenvolvido com base na homogeneidade, fundamentado na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do educador e o aprendizado dos educandos se torna mais fácil.

Segundo Carvalho (2002, p. 70), “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”.

Corroborando com Carvalho, Araújo (1998, p. 44) diz que

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

O movimento de inclusão escolar tem como premissa fundamental propiciar Educação para todos baseada nas diferenças. Nesse contexto, o educando com TEA tem o direito à educação garantido pela Constituição.

Assim, é importante que a escola considere também a situação da família. Com a gestação, os pais esperam um “filho ideal”, saudável, inteligente, que ultrapassará todos os limites. Ao receber o diagnóstico de autismo, a família se sente decepcionada, passando por um período de luto simbólico, “enterrando” o filho ideal para assumir uma criança com deficiência; transita entre a aceitação e a negação desse filho.

Segundo Orrú,

[...] a família que tem um filho com deficiência via de regra apresenta-se desolada, emocionalmente frágil e sem esperanças, vivenciando uma experiência de dor por concluir que não tem um filho saudável, desde o fechamento do seu diagnóstico, por toda a vida (ORRÚ, 2012, p. 173).

A posição familiar frente à deficiência pode ser determinante para o desenvolvimento do educando com Autismo. Neste caso, a participação da família na escola é de suma relevância para o desenvolvimento dos educandos. Cabe à escola ajudar a família a superar essa fase de confusão e de conflito entre si e o educando com Autismo, dialogando com ela quanto às possibilidades de colaborar e participar da vida de seu(sua) filho(a) para que tenha um desenvolvimento expressivo na vida escolar e social.

A entrevistada PA2, relatou que

A meu ver é uma coisa muito boa, mesmo ainda tendo resistência de alguns professores. Tem professores regentes que têm resistência, há gestoras que ainda têm resistência à inclusão das crianças com deficiência na escola. Já percebi em algumas escolas pelos comentários: “essa criança não devia estar aqui, por que não fica só na APAE e outros?”. Eu que estou trabalhando, que estou no dia a dia com a criança fico sentida, fico triste. Aqui na escola tenho apoio da direção e da professora regente, que me ajudam bastante. Qualquer dúvida, também pergunto para elas. Mesmo assim é difícil até porque estamos com a Sala de Recursos Multifuncionais fechada, que era o nosso apoio (PA2, 2017).

A educação inclusiva, para a entrevistada PA2, é importante. Na escola onde essa entrevistada trabalha, os professores de apoio recebem total suporte das professoras regentes e das gestoras no que se refere às dúvidas ligadas à inclusão dos educandos com TEA. A mesma demonstra preocupação quando fala nas Salas de Recursos Multifuncionais que estão desativadas, mas relata que a professora responsável por esse atendimento também lhe orienta no trabalho com esses estudantes.

A entrevistada relata ainda que há professores e gestoras que têm resistência à inclusão, o que nos remete à questão da formação. Segundo Mitter (2003, p. 35), “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

O profissional da educação necessita de formação continuada, desde sua formação inicial até o final de sua carreira. É fundamental que este profissional reavalie seu fazer pedagógico, almejando seu crescimento intelectual e novas práticas para melhor atender

aos educandos. Uma das formas de autoavaliação se dá a partir de cursos de formação e de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento para que se possa apreender o universo da deficiência e encontrar caminhos que tornem a inclusão efetiva.

Se retomarmos documentos relativos à inclusão, podemos observar que uma das características apontadas para que ela se efetive é a formação de todos os sujeitos da escola, conforme registrado na Declaração de Salamanca, por exemplo, ao assinalar que “[...] é imprescindível [...] a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO SALAMANCA, 1994, p. 27).

Confere-se que este tem sido um dos problemas relacionados à educação há muito tempo, ou seja, falta preparação por parte dos docentes, do pessoal de apoio, da gestão e da administração escolar, mesmo quando a escola não trabalha com inclusão. A partir disso, observa-se, na maioria das escolas, uma educação de cunho tradicional homogeneizante, que coloca todos os educandos de uma mesma turma no mesmo patamar para atender a um currículo que não está voltado para a diferença nem para a diversidade.

Isso se reflete em todos os aspectos do contexto escolar, tornando-se o argumento para que a inclusão seja um problema e não um direito das pessoas com deficiência. Como afirma Mantoan: “Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão”. Segundo a autora, isso é reflexo da “incapacidade” da escola “[...] de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos” (MANTOAN, 2004, p. 50).

A educação em uma perspectiva inclusiva não se coaduna com a escola tradicional, onde muitas vezes os educandos são vistos como “tábula rasa”, meros receptores de conhecimentos. Na escola inclusiva, os estudantes são seres complexos dotados de inteligência, sentimentos, ambições e costumes inerentes ao meio familiar e social no qual estão inseridos.

A entrevistada PA3 relatou:

Eu vejo como uma oportunidade dessas crianças terem um futuro melhor, porque a educação não é somente ler e escrever. É no contato com as outras crianças, é no convívio que elas podem se desenvolver e vão conhecer outras crianças e um novo mundo. Enquanto elas estão em casa tendo contato com os familiares, mas a partir do momento que elas vão para uma sala de aula elas descobrem um mundo novo com várias crianças, professores. No meu pensamento acho isso muito bom para elas (PA3, 2017).

A entrevistada PA3 concebe a educação inclusiva como uma oportunidade dada aos educandos com Autismo. Conforme sua aceção, a educação tem um sentido amplo, que vai além do ler e do escrever. Para a Professora, é na interação com seus pares que o educando se desenvolve, aprende a ter autonomia, aprende e exerce o direito à cidadania.

Martins compreende

[...] a educação como um recurso que integra o indivíduo ao meio social e também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia, e assim, de exercer sua cidadania. O princípio fundamental é o de que todas as pessoas com deficiência devem ter suas necessidades especiais atendidas, sendo que no atendimento das diversidades se encontra a democracia. [...] É no contexto de luta pela igualdade de oportunidade e de atendimento dos direitos sociais que se norteia a proposta de inclusão e se fundamentam os princípios da prática inclusiva, a qual almeja a construção da cidadania e da democracia (MARTINS, 2006, p. 14-49).

A educação inclusiva com vistas à cidadania propõe a edificação de valores, como equidade social, igualdade, alteridade e respeito pelo outro. No contexto da escola inclusiva permeia a importância das diversidades, das diferenças e das oportunidades incondicionais a todos os educandos.

A interação dos educandos com Autismo algumas vezes é um processo lento, mas necessário, pois é por meio da interação com seus pares que as relações se constroem. Em uma interação potencializadora, o educador oferecerá oportunidades para o educando com TEA desenvolver suas capacidades, beneficiando sua adaptação e ação sobre o aprender.

Na afirmação de Orrú,

A interação social com outros alunos, sem a síndrome, permite ao aluno com autismo a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo, ou, até mesmo, eliminando certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive e pela construção de um novo repertório de ações mais significativas (ORRÚ, 2012, p. 130).

Entende-se, então, que a interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do educador para a promoção de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre os educandos, de forma que possam comunicar-se, demonstrando seus modos de agir, pensar e de sentir, promovendo um ambiente acolhedor que propicie confiança e desenvolva a autoestima de cada um.

A entrevistada PA4 respondeu:

Eu acho que ainda tem muito a trabalhar, muito chão pela frente, mas a gente está indo no caminho. A gente faz o possível, mas ainda muitos relutam, até professores tratam aquele aluno diferenciado. “Não, esse aqui vai ficar aqui no cantinho”. Eu já trabalhei assim, que a professora pedia para eu tirar da sala pra ele não incomodar os outros: “Dê um jeito dele ficar quieto, por favor, vai atrapalhar fulano, vai atrapalhar sicrano que quer aprender” (PA4, 2017).

Durante a entrevista, a PA4 destacou que para a inclusão ser efetiva existe a necessidade de situar e entender alguns pontos ainda não considerados. A Professora diz que em sua prática docente observou alguns professores desfavoráveis à inclusão. Por vezes lhe foi solicitado que retirasse o educando com autismo de sala de aula para que o mesmo não atrapalhasse o andamento das atividades.

O que nos parece é que esses professores citados pela entrevistada se sentem despreparados para trabalhar com os educandos com TEA e não acreditam em uma escola inclusiva, o que retoma as palavras de Mantoan (2004), do sentimento de incapacidade da escola em promover a inclusão face a um currículo que não inclui a diferença e a diversidade. Isso se reflete na prática pedagógica, haja vista que a inclusão necessita de um trabalho integrado e interativo de todos os sujeitos que compõem a escola. Um professor sozinho não dá conta da inclusão. Estamos falando de revisão de conceitos, de atitudes e de percepções enraizadas socialmente que precisam ser reformuladas para a perspectiva da integração e da cidadania.

Para Carvalho (2002, p. 36), a educação numa perspectiva inclusiva trabalha contra qualquer tipo de exclusão dentro das escolas do ensino regular, tendo como princípio norteador a “[...] defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, o que, necessariamente, implica previsão e provisão de recursos de toda ordem”, possibilitando oportunidades educacionais apropriadas, respeitando o processo de aprendizagem e a especificidade de cada educando.

Há necessidade de ampliar a provisão de recursos públicos e estratégias políticas para promoção da inclusão com investimento financeiro e ações governamentais mais intensa na qualidade do ensino, promovendo o acesso, a participação e a permanência de todos os cidadãos na educação brasileira.

Conforme Duarte Jr. (2002, p. 37), “[...] a realidade não é simplesmente construída, mas socialmente edificada”. Para o autor supracitado, a construção da realidade depende de como o conhecimento se apresenta à sociedade, portanto, a maneira

como ele é exposto fornece a ela uma certa estrutura, fazendo com que a realidade seja cristalizada.

A realidade escolar por muitas vezes se demonstra excludente, preconceituosa, pois a inclusão de pessoas com Autismo desloca os profissionais da educação da sua zona de conforto, de certo modo exigindo-lhes que revejam suas concepções de ser humano, de mundo, de aprendizagem e outros aspectos que envolvam a prática escolar.

Lembramos que a escola por um certo tempo privilegiou determinados grupos, legitimando um processo de exclusão através de suas políticas e práticas educacionais que refletem a ordem social. Contudo, transformações sociais e culturais importantes vêm ocorrendo nos últimos anos e que pedem a mudança de atitudes também da escola, espaço principal da manifestação da diversidade. Por isso ressaltamos a necessidade de refletir e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos os que não são por ela alcançados.

Nesse contexto, retoma-se a ideia da escola inclusiva como espaço de mudanças para que ela se efetive. As mudanças, conforme assinalado por diferentes autores (Drago, 2011, entre outros), ocorrem a partir do esforço e empenho de cada sujeito da escola para buscar ferramentas, saberes e possibilidades que lhe permita atuar na perspectiva da inclusão de fato.

No entendimento de Drago (2011, p. 89),

[...] é possível que se tenha a plena inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional em qualquer nível, desde que tenha como prerrogativa essencial a busca constante da qualificação profissional, pessoal, afetiva, intelectual e social de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, professores, escola, comunidade, sociedade civil organizada, Poder Público, dentre outros.

Pela explanação de todas as entrevistadas, percebemos que as mesmas reconhecem a importância da educação na perspectiva inclusiva. Entendem que a socialização e a interação são necessárias para a constituição da identidade dos educandos com Autismo e seus depoimentos ressaltam o processo de compreensão e maturidade alcançado pelos educandos. Aqui cabe reforçar a ideia de que esses alunos estão lá também para se apropriarem dos conteúdos escolares.

Considerações finais

Por meio de pesquisa em fontes bibliográficas e documentais, bem como pelos relatos coletados em entrevista, pudemos constatar que as professoras de apoio à inclusão concebem a educação inclusiva como oportunidades a todos os educandos, entendendo que estes são capazes de aprender saberes acumulados ao longo da humanidade, apesar de a escola enfrentar problemas de ordem econômica, falta de preparo de educadores, que vão para a escola sem uma formação específica para atuar na área.

A diversidade também foi citada pelas professoras ao discorrerem sobre a inclusão, bem como o respeito às diferenças, às especificidades e aos ritmos de aprendizagem de cada educando. Uma professora revelou que a inclusão escolar se assemelha à Educação Infantil pelo fato de ser, ainda, em muitos espaços, assistencialista e compensatória. Na visão de uma das educadoras, inclusão é ter uma prática pedagógica diferenciada, é respeitar as limitações, especificidades e peculiaridades dos educandos com TEA.

Apesar de a inclusão ser de suma importância para o desenvolvimento do educando com Autismo, constata-se que há necessidade de formação continuada para professores e gestoras. Em alguns casos, os pais promovem a exclusão, impedindo o educando de participar de atividades desenvolvidas pela escola.

A legislação brasileira determina que todo o cidadão tenha acesso à educação, ao ensino regular e à inclusão escolar. As políticas públicas de inclusão são dirigidas por uma série de leis, documentos e decretos governamentais, no entanto, entendemos que não bastam leis para garantir o acesso e a permanência desses educandos na escola. São necessárias mudanças de paradigmas no espaço escolar, de um currículo que atenda às particularidades, necessidades e especificidades de todos os educandos, não exclusivamente do educando com TEA.

A partir das entrevistas pudemos constatar que as professoras procuram trabalhar dentro de uma perspectiva inclusiva, apesar de não terem formação específica para essa função. As mesmas expressam, por meio de suas falas, seus anseios e expectativas no que tange à aprendizagem do educando com TEA e relatam a necessidade de conhecimentos e esclarecimentos ao que se refere a esse transtorno.

As entrevistadas reconhecem que há escolas e professores que relutam para a efetivação da inclusão. As professoras demonstraram comprometimento com a educação

e entendem que só teremos a inclusão de educandos com autismo quando a escola e a sociedade mudarem suas concepções de ser humano e de mundo.

A pesquisa colaborou para nossa formação continuada, e esperamos com os resultados da mesma contribuir com a formação de professores e com a inclusão de educandos com TEA no meio escolar e na sociedade.

Referências

AMY, M. D. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Trad. Sergio Tolipan; prefácio à edição brasileira: Marta Midoriyoshima. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ARAÚJO, U. F. de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 31-48.

BAPTISTA, C. R.; BOSA C. et al. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial. Cadernos**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

CRUZ, T. **Autismo e inclusão**: experiência no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DUARTE Jr., J. F. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

DRAGO. R. **Inclusão na educação infantil**. Vitória: Wak Editora, 2011.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child / Pathology**, v. 2, n. 3, p. 217-50, 1943. Disponível em: <http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico] - DSM-5. **American Psychiatric Association**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.

MITTER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **A análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-10**. Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 10. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F. C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1, Universidade do Rio de Janeiro, 21-23 out. p. 1-10, 2014. CAP-UERJ, **Anais...** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/_site/images/stories/noticias/4-Pletsch_e_Lima.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, A. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

UNESCO, MEC-ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.