



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes

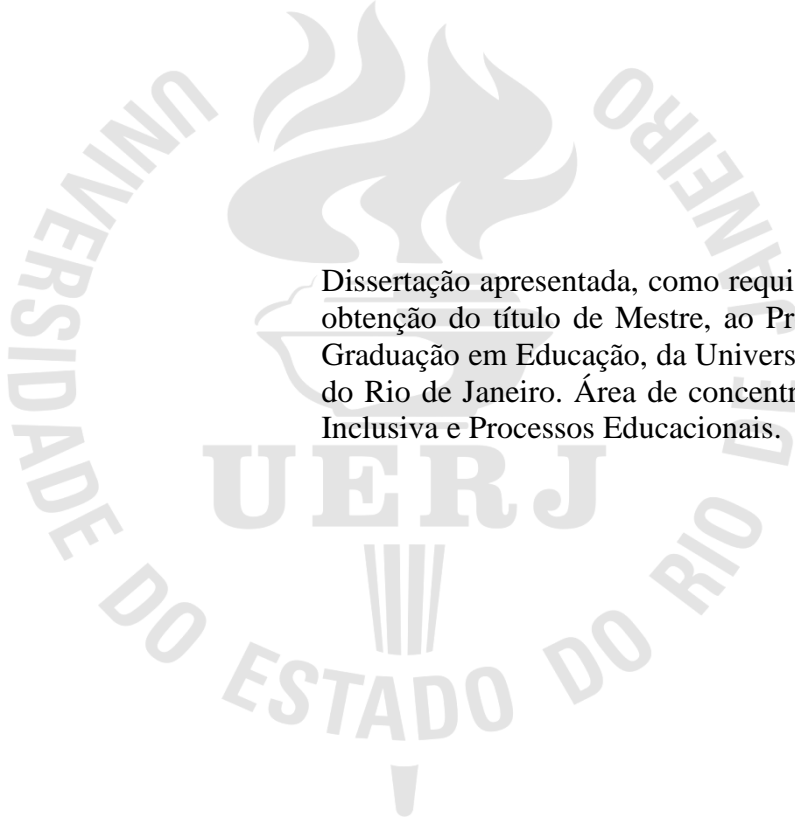
Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?

Rio de Janeiro

2012

Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes

Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M543 Menezes, Adriana Rodrigues Saldanha de.
Inclusão escolar de alunos com autismo : quem ensina e quem aprende? /
Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes. – 2012.
160 f.

Orientadora: Rosana Glat.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Inclusão em educação – Estudos de caso – Teses. 2. Autismo – Teses.
3. Professores de educação especial – Formação – Teses. I. Glat, Rosana.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
III. Título.

nt

CDU 376.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes

Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 24 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rosana Glat (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à todos os professores que não medem esforços na garantia do direito à educação de qualidade para os alunos com autismo. Com vocês reafirmo a todo instante que acima de qualquer coisa, é preciso ACREDITAR.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de luz, inspiração e sabedoria. Presente sempre, principalmente quando o cansaço era grande e força tornava-se menor.

Flávio, companheiro de jornada de vida! Pelo seu incentivo constante, sua paciência, o respeito à minha paixão pela Educação Especial, a ajuda com o computador, a administração familiar, por ser excelente pai para nossos filhos e por aceitar comprometer tantos finais de semana e feriados. Obrigada! Sou feliz por ter você em minha vida.

Aos meus filhos, Flávio e Júlia. Sobre vocês, palavras são insuficientes.

À Rosana. Mestra, amiga, orientadora, um exemplo a ser seguido. Obrigada pela torcida e por acreditar em mim desde os primeiros momentos. Sua experiência, segurança, clareza, simplicidade, paciência e principalmente bom humor, tornou a caminhada mais tranquila. O que aprendi com você levarei comigo por toda a vida. Muito obrigada.

Aos meus pais, meus sogros e familiares, que me acompanham e ajudam durante todos esses anos, cada um à sua forma. Vocês são fundamentais em minha vida.

Ao meu irmão Marcelo, pelo interesse e valorização pelo meu estudo. A irmã Carla e sobrinhos mais que maravilhosos, Carolina, Vitor, Nathan, Ana Paula e Amandinha. Estar com vocês nesse momento muitas vezes foi revigorante.

À Márcia Plestch, querida “Formiga Atômica”, pelo incentivo, torcida e amizade desde o momento que o curso ainda nem era visto como algo capaz de se concretizar. Sua crença em meu potencial e seu exemplo de persistência significaram mais do que você possa imaginar.

À todo o grupo da UTD. Nossas coordenações, embates, reflexões e a certeza que podemos fazer diferença na vida de tantas famílias me torna uma pessoa um pouco melhor. Sou feliz por fazer parte dessa equipe! Obrigada pelo respeito, carinho e tantos momentos de escuta. Em especial agradeço à Carla e Jacqueline, por aumentarem suas tarefas, durante minha ausência e as professoras Márcia e Valéria, por compartilharem comigo *seus* alunos e algumas ideias para os estudos de casos. Juntos conseguiremos sempre fazer um *trabalho diferenciado*.

Aos amigos David e Wally, pela ajuda com os desenhos e planta.

Às amigas Patrícia Blasquez, Cláudia Lima, Márcia Eleotéreo, Laura, Mariângela e Jahanny. O apoio, interesse, respeito, incentivo, momentos de desabafo e descontração que vocês me proporcionaram, cada uma à seu modo me deram força para prosseguir. Obrigada! Sem vocês teria sido mais difícil!

À Luciane, amiga querida, por ter me apresentado o maravilhoso e encantador universo da Educação Especial. Você mudou minha história profissional. Sem o seu convite nada disso teria acontecido!

À Stella Salomão, pelo compromisso com a Educação Especial como política pública.

Ao professores participantes do *Projeto de Acompanhamento à Inclusão* do aluno com autismo nos anos de 2010 e 2011. Vocês tornaram esta idéia uma realidade possível.

À toda equipe da Escola Municipal Manoel Ramos, por concordar com a pesquisa, mas principalmente, por acreditar na possibilidade de fazer dessa experiência uma oportunidade de construção. O acolhimento de vocês foi essencial. Obrigada Ana Cláudia, Sícera e Suely.

À Profª Sheila, por “abrir as portas” de sua sala de aula, por compartilhar o objetivo e me conceder a oportunidade de vivenciar sua prática pedagógica, uma prática dialógica, inclusiva, humana. Agradeço por tudo, principalmente por não duvidar da possibilidade da inclusão, mesmo nos momentos mais difíceis. Muito obrigada, professora, pela oportunidade de aprendizagem com você.

À equipe da Creche Municipal Wilton Eurico, em especial à Diretora, Profª Thelma, pela acolhida carinhosa.

À Profª Leidiane, por concordar com a pesquisa, mas principalmente pela persistência em fazer do “medo, das angústias e das dúvidas” caminhos para busca de melhores respostas à inclusão. Obrigada, Leidi! Você é uma professora e tanto!

A todas as colegas do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais do PROPed. Compartilhar opiniões, refletir junto, pensar, escrever, viajar, brincar e “ser aluna”, novamente, com vocês foi maravilhoso. Por vocês a distância Angra/Rio sempre valeu à pena!

À Profª Drª Leila Nunes, pelo carinho que me recebeu em sua disciplina e pelo encantamento pelo trabalho com a Comunicação Alternativa. Mesmo passando rapidamente

pelo LATECA, seu olhar acolhedor e experiência me trouxeram a confiança de que tudo seria possível.

À Cristina Angélica. Com você pude mais uma vez aprender, na prática, o que dizia o nosso grande Mestre Paulo Freire: “Escola é o lugar de fazer amigos”! Sua amizade e parceria foi um dos melhores presentes que a UERJ me deu. Obrigada por tudo!

À Damiana e Ester, mães zelosas, incansáveis e sabedoras de que amar é mais que proteger. Vocês são exemplos de que a parceria entre escola e família traz resultados surpreendentes. Obrigada pela confiança depositada no meu trabalho e no de toda a equipe UTD.

Ao amigo Moby, pela ajuda com o inglês (e que ajuda!) e pelo toque de humor e descontração nas horas certas. Foi muito bom poder contar com você! Muito obrigada mesmo.

Às Prof^{as} Dr^{as} Dayse Serra, Maryse Suplino e Cátia Walter, pelos momentos de aprendizagem, pela parceria, pelo compromisso incansável e principalmente pela crença na capacidade de aprendizagem das pessoas com autismo. O entusiasmo de vocês é contagiante.

Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza,
De que muito pouco sei,
Ou nada sei (...)
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente

Almir Sater

RESUMO

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?*. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Apesar do recente incremento nas matrículas de alunos com autismo nas escolas comuns, sua participação nas atividades escolares e aprendizagem ainda constitui-se como um grande desafio para os educadores. Considerando as características dos alunos que apresentam o quadro diagnóstico de autismo, a principal demanda para os professores é saber *como* desenvolver, no cotidiano das escolas, estratégias de ensino que favoreçam o processo de inclusão e aprendizagem deste alunado. O objetivo principal desta pesquisa foi analisar o papel da Educação Especial como suporte ao processo de inclusão escolar através da investigação das práticas pedagógicas de duas professoras do ensino comum que tinham alunos com autismo em suas classes. O objeto de estudo foi o *Projeto de Acompanhamento à Inclusão de Alunos com Autismo* desenvolvido no município de Angra dos Reis, RJ. O referido projeto tem como propósito subsidiar as escolas comuns da rede pública municipal no processo de inclusão de alunos com autismo, mais especificamente no que se refere à ação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que a metodologia da pesquisa-ação foi utilizada em dois estudos de caso correspondentes a duas experiências de inclusão de alunos com autismo em classes comuns. Os dados foram coletados por meio de diferentes procedimentos como a observação participante, entrevistas abertas e semi-estruturadas e filmagem. Como resultados consideramos que o acompanhamento direto da Educação Especial ao professor regente, em sala de aula, é favorável à inclusão de alunos com autismo. A utilização de adaptações curriculares com a flexibilização das estratégias de ensino, e a criação de atividades individualizadas para o aluno relacionadas ao proposto para a classe como um todo também foram fatores cuja importância foi evidenciada. Outro dado relevante da pesquisa foi o envolvimento da gestão da escola como facilitador na promoção de inclusão de alunos com autismo. Ainda que obstáculos precisem ser superados, a pesquisa revelou que a inclusão de alunos com autismo na escola comum, com o suporte da Educação Especial, impulsiona a aprendizagem de todos os envolvidos. Destaca-se o progresso dos alunos com autismo, como resultado direto da formação continuada do professor da escola comum. A pesquisa aponta, ainda, a demanda de novos estudos no campo da Educação Especial que permitam desenvolvimento melhores práticas de suporte à inclusão escolar e o processo de escolarização, de modo geral, deste público.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

In spite of the recent increase in enrollment of students with autism in regular schools, their participation in school activities and their learning still constitutes a great challenge for educators. Considering the characteristics of students who have the autism diagnosis, the main demand for teachers is to know *how* to develop, in the daily school life, teaching strategies that help the inclusion and learning process of these students. The main objective this research to analyze the role of Special Education as a support to the school inclusion process by means of investigation of pedagogical practices of two teachers who had autistic students in their regular classes. The object of study was the *Autistic Students Inclusion Follow-up Project*, developed in the City of Angra dos Reis, RJ, Brazil. This project has for goal to help regular city public schools in the process of inclusion of students with autism, more specifically geared for the teachers' actions. It was a qualitative research, in which it was utilized the action-research methodology in two case studies corresponding to two experiences of inclusion of autistic students in regular classes. Data was collected by means of different procedures such as participant observation, open and semi-structured interviews and video recording. The results show that the direct contact of Special Education with the teacher, in the classroom, is a favorable factor for inclusion of autistic students. The utilization of curriculum adaptations with flexibility of teaching strategies, and the creation of individualizes activities for the student related with what was proposed for the rest of the class were also identified as important factors. Another relevant data was the involvement of the school directors as a help in the promotion of inclusion of students with autism. In spite of many obstacles that still need to be overcome, the research showed that inclusion of students with autism in regular school, with Special Education support, improves learning of all parties involved. It was emphasized that the progress of autistic students was a direct result of continuous formation of regular school teachers. The research also shows the demand for new studies in the field of Special Education that result in the development of better support practices for inclusion and learning process, in general, of this public.

Keywords: Autism. School inclusion. Continued teacher formation.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis	34
Quadro 1 -	Evolução histórica sobre as pesquisas, diagnóstico e conceitos do autismo	37
Figura 1 -	Tríade dos sintomas autísticos	40
Quadro 2 -	Categorização e análise dos dados	85
Figura 2 -	Atividade de coordenação motora fina	92
Figura 3 -	Movimento da escrita e traçado de linhas retas e curvas	93
Figura 4 -	Atividades com cores e figuras geométricas	94
Figura 5 -	Atividades com vogais	95
Figura 6 -	Atividades da aula na primeira visita a campo	96
Figura 7 -	Sapo	103
Figura 8 -	A evolução na escrita	105
Figura 9 -	Falando e escrevendo <i>pneu</i>	107
Quadro 3 -	Análise de dados: Escola A: Professora Sara - Aluno Igor	112
Quadro 4 -	Organização de atendimento aos alunos na Escola B	114
Figura 10 -	Planta baixa da sala de aula de Pré-escola da Escola B	115
Figura 11 -	Trecho de registro no Diário de Classe da professora Lúcia, primeiro dia de aula em 2011	117
Figura 12 -	Trecho do Relatório registrado no Diário de Classe da Prof ^a Lúcia ao final do segundo bimestre de 2011	119
Quadro 5 -	Análise de dados: Escola B: Professora Lúcia – Aluno Júlio	128

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	18
1.1	Da Educação Especial segregada à Educação Inclusiva	18
1.2	Legislação e políticas atuais	21
1.3	A projeção da Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva na rede municipal de ensino do Município de Angra dos Reis	32
2	AUTISMO E INCLUSÃO	36
2.1	Das primeiras descobertas às atuais interpretações	36
2.2	Inclusão escolar de alunos com autismo	47
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	54
3.1	Formação continuada e inclusão	56
3.2	A parceria entre o ensino especial e o regular no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	60
4	A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO SUPORTE AO ENSINO COMUM NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS	63
4.1	Projeto de Acompanhamento a Inclusão dos Alunos com Autismo como estratégia de formação continuada de professores	64
5	PESQUISA DE CAMPO	75
5.1	A Pesquisa-ação e o estudo de caso como escolhas metodológicas	76
5.2	Os participantes da pesquisa	80
5.2.1	<u>Sujeitos focais</u>	80
5.2.2	<u>Sujeitos secundários</u>	81
5.2.2.1	O aluno Júlion	81
5.2.2.2	O aluno Igor	81
5.3	Procedimentos Gerais	82

6	ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO COM AUTISMO EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO	86
6.1	Participantes e Cenário	86
6.2	As primeiras percepções sobre a inclusão de Igor na classe de 1º ano da Escola A	88
6.3	As orientações à professora e a evolução do processo de inclusão de Igor	99
6.4	A percepção da diretora, da pedagoga, da professora Sara e dos demais alunos da classe sobre o processo de inclusão de Igor	109
7	ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO COM AUTISMO EM CLASSE DE PRÉ-ESCOLA	113
7.1	Participantes e Cenário	113
7.2	As primeiras percepções sobre a inclusão de Júlio na classe de Pré-escola da Escola B	114
7.3	As orientações à professora e evolução do processo de inclusão de Júlio	121
7.4	As percepções da professora Lúcia e dos demais alunos da classe sobre o processo de inclusão de Júlio	125
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	134
	ANEXOS	144
	ANEXOS A - História da Educação Especial em Angra dos Reis	144
	ANEXOS B - Questionário sobre inclusão com professores do Projeto	148
	ANEXOS C- Roteiro para observação do aluno com autismo na escola comum	149
	ANEXOS D- Sugestões para a prática pedagógica com o aluno com autismo na escola comum	150
	ANEXOS E - Estrutura organizativa do Projeto de Acompanhamento à Inclusão do Aluno com Autismo	152
	ANEXOS F - Ficha de Observação	154
	ANEXOS G - Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa/UERJ	156
	ANEXOS H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157
	ANEXOS I - Roteiro de entrevista com professores sujeitos focais	160

INTRODUÇÃO

Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?

Essa foi a grande questão que originou a presente pesquisa. Pois, a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, prioridade há mais de 15 anos nos documentos e discursos da política educacional do Brasil, ainda constitui um desafio para os profissionais envolvidos com a área.

Ao focar o olhar sobre os alunos com autismo, tal desafio revela-se ainda mais intenso. Em 1943, Léo Kanner apresentou as primeiras descobertas sobre este transtorno. Atualmente, as particularidades inerentes ao quadro e as possibilidades de atendimento se configuram como objeto de estudo de pesquisadores e especialistas dos campos da Educação, Psicologia, Fonoaudiologia, Neurologia e Psiquiatria. No entanto, quase 70 anos depois da publicação do trabalho original de Kanner, ainda, há escassez de publicações científicas no Brasil relacionada a este público, principalmente no que diz respeito à sua escolarização. Poucos estudos focam *como* fazer para incluir alunos com autismo no contexto do ensino comum.

Considerando o exposto, escolhemos este tema com o objetivo de analisar o papel da Educação Especial como suporte ao ensino comum no processo de inclusão deste alunado. O objeto de estudo da pesquisa foi um Projeto de Acompanhamento à Inclusão Escolar de Alunos com Autismo em andamento na rede pública municipal de Angra dos Reis, RJ. Julgamos esta experiência merecedora de análise e avaliação, principalmente por se configurar como a principal ação de caráter pedagógico para o suporte à inclusão desses alunos na realidade do município em questão.

O projeto vem sendo desenvolvido nos últimos três anos, pela equipe de Educação Especial de uma instituição especializada no trabalho com alunos com autismo e outros Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)¹, denominada Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD). Este projeto, como será descrito em capítulo específico, conta com a participação de profissionais da UTD - professores do ensino especial, pedagogos, fonoaudiólogo e psicólogo, bem como de professores de classes comuns em que estão incluídos alunos com autismo. Cabe informar que o desenvolvimento do projeto está sendo liderado por mim, uma vez que a condição de Pedagoga da instituição há três anos, me confere essa responsabilidade.

¹ Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) refere-se aos sujeitos que apresentam autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (DSM IV, 1994). Utilizaremos ao longo deste estudo apenas o termo autismo, quadro diagnóstico dos sujeitos eleitos para a pesquisa.

A temática insere-se no contexto do grupo de pesquisa “*Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) e é parte integrante de minha própria trajetória profissional, com experiência de mais de 18 anos na Educação.

Tal experiência desdobrou-se no exercício de diferentes funções. Primeiramente atuando em sala de aula como professora regente, como Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional em escolas de pequeno, médio e grande porte. E posteriormente, na Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, assumindo a chefia de um grupo de Pedagogos e depois como Gerente de Educação Especial do referido município. Este último cargo, dentre outras atribuições, trouxe-me a responsabilidade de atuar, em conjunto com equipe específica, na implementação da política de Educação Especial e Inclusiva no município, oferecendo atendimento a alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais.

E por fim, nos últimos quatro anos, venho atuando como Pedagoga na UTD, tendo como uma das principais metas de trabalho a promoção da inclusão no ensino comum aos alunos com autismo. Esta posição me oportunizou adquirir experiência na condução do Projeto Político Pedagógico da instituição, no acompanhamento a professores, alunos com autismo, suas famílias e interlocução com as áreas de Saúde e Ação Social.

O exercício da atividade profissional, somado a reflexões em torno da questão principal deste estudo, fez emergir diversas inquietações a respeito do processo de inclusão escolar, das ofertas de formação de professores para atender às novas políticas públicas e, sobretudo, sobre o papel da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, que serviram como elementos para o delineamento da dissertação. Esta se configura em uma abordagem qualitativa, mais especificamente, uma pesquisa-ação, associada ao estudo de caso.

O objetivo geral da investigação é a análise do referido Projeto como ação de suporte da Educação Especial ao ensino regular na inclusão de alunos com autismo. Como objetivos específicos foram investigadas as práticas pedagógicas de duas professoras que tinham em suas turmas comuns alunos com autismo e por isso estavam envolvidas no Projeto de Acompanhamento à Inclusão. Ancorado na metodologia de pesquisa qualitativa e no referencial teórico-metodológico de diversos autores, que serão citados no decorrer do texto, o trabalho está organizado em sete capítulos.

O primeiro capítulo faz uma abordagem teórica da evolução da política pública nacional no que se refere à implantação da educação inclusiva, situando a realidade do município de Angra dos Reis nesse processo.

O segundo capítulo levanta uma discussão sobre o autismo como quadro diagnóstico, as possibilidades e os limites do processo inclusivo para estes alunos.

A importância da formação continuada de professores para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum é o foco do terceiro capítulo, onde também é discutida a questão da parceria entre o sistema de ensino comum e especial como alternativa para este desafio.

O quarto capítulo apresenta atuação da Educação Especial como suporte ao processo de inclusão aos alunos com autismo no Município de Angra dos Reis, e para isso descreve um projeto de inclusão.

O aporte metodológico do estudo, como já mencionado, é qualitativo, com uso da pesquisa-ação, associada ao estudo de caso. A metodologia, assim como os participantes e os procedimentos gerais utilizados na pesquisa são o conteúdo do capítulo cinco.

Os dois capítulos subsequentes apresentam os objetivos e os participantes dos dois estudos de caso e a análise qualitativa dos dados coletados nas observações diretas realizadas em duas salas de aulas, onde ocorreram as experiências de inclusão de alunos com autismo no ensino comum: a primeira, no Ensino Fundamental e a segunda na Educação Infantil.

Nas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, são apontadas algumas constatações que a pesquisa nos permitiu realizar e sinalizamos também alguns encaminhamentos para aplicações práticas e futuras investigações.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Sabemos que as discussões em torno de ideias e de ideais podem retardar seu processo de implementação, mas sabemos também, que se não forem devidamente analisados e assumidos, poderão ser rejeitados ou realizados sem a manifestação do desejo de fazer acontecer, com êxito. (CARVALHO, 2008, p.49)

A proposta desse capítulo é discutir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, tendo como base a evolução da política pública de Educação Especial, em âmbito nacional. Para tal, faremos um breve levantamento histórico, enfatizando as diretrizes mais recentes. No decorrer do capítulo refletiremos, também, sobre a demanda que se apresenta para a Educação Especial na oferta de atendimento educacional especializado. Concluiremos com uma análise mais local, apontando sobre os reflexos da política geral na realidade do município de Angra dos Reis, lócus deste estudo.

1.1 Da Educação Especial segregada à Educação Inclusiva

A discussão sobre o direito de todos os alunos à educação tem sido temática constante no contexto acadêmico, político e pedagógico, bem como nas diferentes esferas governamentais. O debate se desdobra na responsabilidade das escolas garantirem não somente o acesso, mas principalmente a permanência de qualquer aluno na escola, com frequência às salas de aula, participação nas atividades e principalmente a promoção da aprendizagem. Ferreira & Glat (2003), Ainscow (2010), Pletsch (2010), Glat & Blanco (2009), entre outros.

Nas palavras de Pletsch (2010):

(...) entendemos a escolarização oferecida para pessoas com necessidades educacionais especiais como uma educação “sociocultural”, na qual o aluno tenha acesso à classe comum de ensino regular, participe, aprenda e desenvolva-se com base na interação e nos conhecimentos ali construídos de forma dialógica com seus pares e, quando necessário, com o suporte especializado do ensino especial. (p.95-96)

Dizer que inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum pressupõe aprendizagem, atualmente, já nos parece algo indubitável. No entanto, foi preciso uma complexa trajetória da Educação Especial para que os educadores assumissem

essa premissa como verdadeira, e mesmo assim, não se pode considerar como uma assunção unânime².

No Brasil, o atendimento para indivíduos com deficiências ou *excepcionais*, em um primeiro momento, não se configurava exatamente como uma proposta educacional. A deficiência era vista como uma doença crônica, sendo o trabalho focado em terapias individuais, como a Fisioterapia, a Fonoaudiologia e a Psicologia. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (GLAT & BLANCO, 2009).

Pode-se considerar que a Educação Especial foi institucionalizada em nosso país nos anos 1970, quando surgiram as primeiras iniciativas do sistema educacional público de garantir o acesso à escola às pessoas com deficiências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, por exemplo, no seu artigo 9º recomendava que alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam receber “tratamento especial”, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação (FERREIRA & GLAT, 2003). Nesse mesmo período, em 1973 foi criado o CENESP- Centro Nacional de Educação Especial³, o qual, instituiu as primeiras classes especiais nas escolas comuns e, dentre outras ações, fomentou o desenvolvimento acadêmico e científico da área⁴, contribuindo para o fortalecimento da Educação Especial como parte integrante do sistema educacional no país.

A descoberta de novos métodos e técnicas de ensino para o trabalho com pessoas com deficiência impulsionou a crença na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento destes sujeitos. O modelo clínico começou a dar espaço ao paradigma educacional. O foco deixou de ser a deficiência intrínseca no indivíduo. Sendo assim, era preciso então que o meio fosse capaz de oferecer condições adequadas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiências (GLAT & BLANCO, 2009).

Entretanto, apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema regular de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo; as classes especiais existiam como espaço segregado, composto por alunos que não atendiam às exigências desse sistema. E grande parte dos sujeitos com

² Para uma análise mais aprofundada sobre a construção histórica da Educação Especial no Brasil, ver Januzzi (2004) e Mazzotta (2005).

³ Este órgão, em 1986, foi transformado em SEESP – Secretaria de Educação Especial e recentemente, já no Governo Dilma Roussef, esta foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão – SECADI.

⁴ Os primeiros cursos de Mestrado na área de Educação Especial foram criados em 1978 e 1979, na UFSCAR (Universidade de São Carlos/SP) e UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), respectivamente, com corpo docente de professores que, em sua maioria, haviam concluído pós-graduação em Educação Especial (Mestrado e Doutorado) no exterior sob os auspícios do CENESP.

deficiências continuava frequentando instituições especializadas, em sua maioria, filantrópicas ou privadas (GLAT & BLANCO, 2009).

Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, começaram a ser divulgados em nosso país, no início da década de 1980, os princípios que norteavam a chamada Filosofia da “Normalização”. A sua premissa básica era que as pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT & FERNANDES, 2005; GLAT & BLANCO, 2009).

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando uma busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente no sistema regular de ensino, como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Foi assim instituído, no âmbito das políticas educacionais, o paradigma da integração, uma concepção que:

Pressupunha a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção na escola regular e mais especificamente na classe comum, mas admitiam a necessidade de manter o continuum de serviços comuns em diferentes níveis de integração. Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis por meio do qual o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos (MENDES, 2010, p.19)

Apesar do modelo da integração ter representado um progresso na perspectiva educacional para alunos com deficiências, com o tempo este começou a ser, também, alvo de severas críticas, já que, na prática, não alcançou o objetivo de integrar esses alunos no sistema regular de ensino, por diversas razões, conforme apontam BUENO (1999); FERREIRA & GLAT (2003) e GLAT & BLANCO (2009). Entre estas se destacam: a) a exigência de um determinado nível de desenvolvimento ou “preparação prévia” do aluno com deficiência para ser integrado na turma comum; b) a continuidade de um grande número de escolas e classes especiais, oferecendo uma opção de escolarização com menos complicações, uma vez que quando segregados, distante do convívio lado a lado com os alunos normais, a diferença é menos evidenciada e por consequência menos polêmica; c) a falta de interação entre o professor regente da turma em que o aluno com deficiência frequentava e o professor da sala de recursos que lhe dava suporte especializado; d) o fato da classe comum não fazer qualquer

adaptação na sua prática, o que concorria para o fracasso do aluno, e em muitos casos, retorno ao sistema especial.

Em outras palavras, a integração, quando ocorria, representava apenas a presença física do aluno especial na turma regular, já que não havia investimento do ensino comum na sua escolarização. As críticas a esse processo de exclusão na escola que o modelo de integração perpetuava, aliadas às novas demandas e expectativas sociais, culminaram, na década de 90, com o surgimento da proposta de *Educação Inclusiva*, mundialmente disseminada pela força de organismos como a UNESCO, Banco Mundial e outras organizações internacionais.

Em síntese, a inserção na escola comum de crianças e jovens com deficiências ou outras condições atípicas já vêm ocorrendo em nosso país desde meados dos anos 1970. Assim, mesmo antes de se difundirem os princípios da Educação Inclusiva, nas últimas décadas, diversas leis e diretrizes foram promulgadas com o fim de estabelecer o direito deste alunado de estudar na rede regular de ensino. Desde então, inúmeros autores vem ocupando-se de trabalhar essa temática, como, Mittler (2003); Beyer (2005); Baptista, Kassir (2006); Carvalho(2008); Glat (2009); Mendes (2010); Plestch (2009, 2010, 2011); Glat & Plestch (2009; 2011), Kassir, Arruda e Benatti (2011), entre outros. Trataremos a seguir, sobre os principais marcos no movimento de implantação e consolidação da Educação Inclusiva no Brasil.

1.2 Legislação e políticas atuais

O princípio básico da proposta de Educação Inclusiva é que toda a pessoa tem “direito à instrução”, e que esta será obrigatória e gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Sua origem é no conceito de “Educação para Todos” e a legitimação está presente na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), assinada por todos os países membros na Organização das Nações Unidas (ONU), como culminância às duas Grandes Guerras Mundiais.

Nas décadas que se seguiram, em função de movimentos sociais em prol dos direitos de grupos minoritários, diferentes diretrizes e propostas educacionais foram criadas e implementadas. Estas iniciativas resultaram nas diversas conferências internacionais dos anos 90, os quais resgataram os preceitos originais com a proposta de Educação Inclusiva.

Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, na Tailândia. Promovida pelo Banco

Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A conferência teve a participação de representantes de 155 países.

Em 1993 o Brasil foi convidado a participar da conferência de Nova Delhi, na qual as nações mais pobres e populosas do mundo reiteraram os compromissos assumidos em Jomtien. Para tal, deveriam redobrar os esforços para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 2000⁵, conteúdos mínimos de aprendizagem considerados elementares para a vida contemporânea.

Em 1994 foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, promovida também pela UNESCO e o Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais. A famosa Declaração de Salamanca, produto desta conferência, da qual o Brasil é signatário, reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos, como consta na Declaração dos Direitos dos Homens de 1948, e propôs linhas de ação para o desenvolvimento da Educação Especial, de acordo com conceito de “Educação para a Diversidade” e atenção às necessidades especiais de cada aluno.

A Declaração de Salamanca é considerada um marco, pois nela são propostas linhas de ação que colocam em xeque não só a concepção tradicional de escola, mas também a própria atuação da educação especial, que passa a ter como uma de suas funções prioritárias o suporte pedagógico especializado junto ao ensino comum para o trabalho com alunos especiais, perpassando, assim, todos os níveis e etapas de escolarização. (GLAT & PLETSCHE, 2011, p.18-19)

Desde então, o sistema educacional brasileiro, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo constantes reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola de todos os alunos. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado “aos portadores de deficiências” deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) dispõe, em seu artigo 13, que “a criança e o adolescente gozam de

⁵ Posteriormente, durante a Conferência de Dakar em 2000, a meta de prover a universalização da Educação Básica foi protelada até 2015.

todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”. O artigo 54, do mesmo estatuto apresenta que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” deve ser oferecido “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Já a Política Nacional de Educação Especial em suas diretrizes, destaca o apoio ao sistema regular de ensino, no que tange à inserção de portadores de deficiências, priorizando o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração. Estes princípios estão reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 2001 (BRASIL, 2001) as quais dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores.

Esta prerrogativa já havia sido referenciada na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 1999 (BRASIL, 1999), que estabelece a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”. Também importante foi a promulgação do Decreto 3.956/2001, (BRASIL, 2001a) que, ao adotar os princípios da Declaração de Guatemala⁶, estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, do trabalho ou de qualquer natureza, necessárias para garantir a plena integração das pessoas com deficiência na sociedade. Cabe destacar também, ainda em 2001, a definição do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b) que fixa objetivos e metas a serem cumpridas, a curto e médio prazo, visando o aprimoramento da educação e atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais.

Pode-se considerar, então, que no início do século XXI a Educação Inclusiva efetivou-se como política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino. Conforme delibera a Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 2001:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

A legislação federal constitui-se, como referência básica para a fomentação das políticas públicas educacionais dos estados e municípios. Como estratégia para alcance desse objetivo, desde 2003, os esforços do Governo Federal vem sendo intensificados. A

⁶ Esta declaração foi elaborada em 1999, como produto da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*.

divulgação, a partir do Governo Lula, de uma série de dispositivos legais garantindo a inclusão escolar, além da disponibilização de fontes de financiamento vem, gradativamente, transformando a estrutura dos programas de atendimento a este alunado e a organização das escolas, de modo geral. Entre outras ações, podemos considerar como significativa o Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. Este programa foi elaborado com base em um conjunto de proposições da UNESCO. Seu objetivo foi disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, através de várias ações, sobretudo a formação de gestores e educadores. (BRASIL, 2005)

Em 2007 foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007), que estabelece metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Mas foi a partir de 2008, com a aprovação da nova versão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que o movimento de inclusão escolar adquiriu, de fato, “força de lei”. Desde então, a referida política vem sendo amplamente difundida em todo o território nacional, orientando as redes escolares a se transformarem em “sistemas educacionais inclusivos”, em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como “Declaração da ONU”⁷ (BRASIL, 2009).

Como parte das publicações legais para desdobramentos da política de Educação Inclusiva, em 2008 e 2009, respectivamente, o Governo Federal divulgou o Decreto 6571 (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009a), dispondo principalmente sobre a obrigatoriedade da matrícula de todo o público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns das redes de ensino, a implantação do atendimento educacional especializado (AEE), assim como as medidas necessárias para seu funcionamento, tanto no aspecto do financiamento quanto da formação de professores para a implementação da proposta.

O Decreto de 2008 foi recentemente revogado pelo Governo Dilma Roussef, dando lugar ao Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Na mesma data também entrou em vigor o Decreto 7612 (BRASIL, 2011a), que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também chamado Plano Viver sem Limites. Esses documentos oficiais mais recentes, de âmbito nacional, foram promulgados pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação

⁷ Esta convenção foi aprovada pelos países integrantes da ONU em 13 de maio de 2008.

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, como os anteriores, sustentam e legitimam a implementação da Educação Inclusiva nas redes escolares de todo território brasileiro.

Iremos, a seguir, nos deter na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para, em seguida, abordar em linhas gerais o Decreto 6571 (BRASIL, 2008a) e a Resolução que o instituiu, a Resolução 04 (BRASIL, 2009a⁸) pois estes documentos trazem elementos importantes para a interpretação e reflexão sobre os desdobramentos das políticas educacionais federais nas redes de ensino.

O documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁹ (BRASIL, 2008) foi elaborado por um grupo de trabalho composto por profissionais do próprio MEC e docentes vinculados a universidades públicas brasileiras, com pesquisas e atuação no campo da Educação Especial. Estes especialistas tiveram como tarefa atualizar as normativas nacionais considerando os referenciais da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pela ONU em 2006, bem como elaborar a proposta de uma política que fosse capaz de revisar a atuação da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme estabelecido é:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Na ocasião, a divulgação do texto original causou uma série de discussões e debates acirrados com órgãos de representação governamental, da sociedade civil e dos meios acadêmicos, uma vez que impunha algumas propostas radicais visando transformações significativas na organização da Educação Especial e do sistema escolar brasileiro como um todo. Sem entrar em detalhes, a grande polêmica derivou do fato de que o texto da *Política*

⁸ Embora a Resolução 04 tenha sido instituída com o propósito de apresentar a operacionalização do Decreto 6571/2008, já revogado, sua validade ainda vigora, nos aspectos em que não contradiz o novo Decreto, o 7611/2011. Como a publicação do Decreto 7611/11 é recente, é possível que seja promulgada uma nova resolução.

⁹ Lembramos que este documento foi uma revisão da anterior Política de Educação Especial (BRASIL, 1994).

permitia, em suas linhas e entrelinhas, diversas interpretações a respeito do público alvo, tipo de atendimento oferecido, financiamento para custeio desse alunado na escola, da formação continuada dos professores, e o papel das equipes de profissionais para apoio (das áreas da Saúde e Assistência Social), entre outros aspectos.

Todas essas questões acabaram gerando dúvidas, desequilíbrio e insegurança junto aos sistemas de ensino e, sobretudo, às famílias e aos usuários dos serviços da Educação Especial, pois, a diretriz principal se referia à obrigatoriedade de inclusão no ensino regular de todas as crianças, e, conseqüentemente, levava à progressiva (em alguns casos, brusca) desarticulação do ensino especial.

Para apoiar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação publicou em setembro de 2008 o Decreto 6.571/08 que dispôs sobre a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Este foi definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (BRASIL, 2008a).

O referido decreto previu, ainda, o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, além de, a partir de 2010, oferecer o duplo financiamento pelo FUNDEB¹⁰ (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica) para os alunos com deficiências ou outras síndromes que estiverem matriculados concomitantemente no ensino regular e no atendimento educacional especializado. A diretriz para o atendimento educacional especializado (AEE) era que esse integrasse a proposta pedagógica da escola, sendo realizado em articulação com as demais políticas públicas, e com a participação das famílias. Sua característica mais relevante, porém, é que a partir do Decreto de 2008, este serviço passaria a ter obrigatoriamente caráter complementar ou suplementar (no caso de alunos com altas habilidades), não podendo mais substituir a escolarização em classe regular.

E foi justamente este aspecto que gerou toda a polêmica – o AEE ser dirigido apenas para os alunos especiais que estivessem incluídos em turmas comuns. Pois, isto representava, inevitavelmente, a descontinuidade de outros atendimentos educacionais especializados não inclusivos, como classes ou escolas especiais. Ou seja, para receber algum tipo de atendimento educacional especializado, os alunos especiais deveriam obrigatoriamente estar

¹⁰ O FUNDEB -- o Fundo da Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, é responsável pelo financiamento com recursos federais de toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio, em vigor desde 2007 e com extensão até 2020.

matriculados em escolas regulares, em turmas comuns, independente do tipo de deficiência ou necessidade educacional por eles apresentada e (o que era mais grave) das condições de acessibilidade física e curricular oferecida pela escola.

Durante o período de 2008 a 2011, com base também na já citada Resolução 04 de 2009, (BRASIL, 2009a) mesmo em meio a intensas discussões e divergências de âmbito político, econômico e pedagógico, vários sistemas de ensino deram andamento às medidas para implementação deste dispositivo legal. Em alguns contextos, tais iniciativas resultaram no fechamento de escolas e classes especiais e/ou no planejamento de significativas mudanças na proposta de atendimento. No Rio de Janeiro, por exemplo, teve destaque a ameaça de fechamento do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos e o IBC - Instituto Benjamim Constant¹¹, amplamente divulgada na mídia.

Em resposta ao novo panorama que se instituíra o debate acadêmico também se fez presente, evidenciando, principalmente o distanciamento entre o prescrito nos documentos legais e o cotidiano escolar dos alunos com necessidades especiais e seus professores, bem como as implicações políticas e econômicas que perpassam a questão (MENDES, 2006; GLAT, MASCARO, ANTUNES, MARIN, 2011; GLAT, PLETSCHE, 2011a; entre outros). Paralelamente, vinham sendo divulgadas na mídia televisiva, jornalística e na internet, manifestações de toda ordem sobre a problemática, tanto com posição de valorização das ações já implementadas, quanto de preocupação e dúvida sobre a qualidade da oferta de educação ao público em questão.

Assim, ao final de 2011, foi assinado, e colocado em vigor para todo o país, o Decreto 7611 (BRASIL, 2011), que revoga por completo o anterior e traz em seus artigos, modificações significativas para a Educação Especial. Sem a intenção de esgotar a interpretação do documento, destacamos, abaixo, alguns aspectos que consideramos mais relevantes para o desdobramento atual da política de Educação Inclusiva.

O primeiro ponto que chama atenção é que não há especificação de faixa etária para oferta de Educação Especial pelo Estado. A discussão sobre “terminalidade específica” para alunado da Educação Especial é um dos grandes temas de debate na área, não havendo, ainda, um consenso. De acordo com o Decreto, a interpretação imediata é de que a oferta de escolarização deve ocorrer infinitamente, sob o argumento que deve ser garantido aos alunos público alvo da Educação Especial o “aprendizado ao longo de toda a vida” (Art. 1º, II).

¹¹ Esses dois institutos, fundados no século XIX, são vinculados diretamente à esfera federal e constituem-se como referência na educação de alunos com deficiência auditiva e visual, respectivamente.

Embora, aparentemente, possa parecer uma vantagem¹², caso não haja implantação de propostas diferenciadas, sobretudo para alunos que passaram da idade regular de escolarização formal, muitos alunos com deficiências ficam matriculados nas escolas ou classes especiais até adultos, mesmo não estando progredindo academicamente. Isto é o que, na prática, já acontece em grande escala, sobretudo com sujeitos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências ou autismo.

É garantido ao público-alvo da Educação Especial - alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades - “ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações *razoáveis*, de acordo com as necessidades individuais.” (Art. 1º, IV, grifo nosso). O uso do termo *razoáveis* (grifo nosso), na redação do artigo, pelo seu sentido extremamente subjetivo, pode levar a inúmeras interpretações. Por exemplo, pode-se argumentar que adaptações muito diferenciadas, como comunicação alternativa¹³ para alunos não verbais, por exemplo, não precisam ser asseguradas, ou ainda adaptações de acessibilidade, que envolvam recursos financeiros altos, tais como a colocação de elevadores ou substituição de escadas por rampas, ultrapassem o limite do que seria considerado “*razoável*” para aquela rede escolar.

A ambiguidade da lei também pode ser notada no parágrafo VI deste primeiro artigo, onde está escrito que para efetivação de uma “inclusão plena”, deverão ser adotadas “medidas de apoio *individualizadas* (grifo nosso) e efetivas.” Não, há, porém, definição operacional destas medidas, mesmo no artigo 2º que discorre sobre o papel da Educação Especial. Como especificado, sua função é “garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos global o desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” Essa afirmativa vem reforçar a importância do papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar.

Os serviços a que este artigo se refere são denominados, no parágrafo 1º, de “atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos”. Embora seja consenso que para que alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais tenham aprendido e

¹² Em outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, o atendimento escolar na rede pública é garantido, mesmo para os alunos com deficiências, até os 21 anos apenas. A partir desta idade, a responsabilidade passa para outros órgãos governamentais como Assistência Social ou Saúde.

¹³ “A Comunicação Alternativa/Ampliada constitui área de conhecimento multidisciplinar, relativamente recente, que se desenvolveu inicialmente na clínica e que, aos poucos, foi introduzida na escola. Mais especificamente a comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética e tridimensionais como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, entre outros, como meios para efetuar a comunicação face-a-face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral”. (NUNES, 2011, p.6-7)

desenvolvimento em turmas comuns haja acessibilidade à escola e ao currículo, é preciso lembrar que o oferecimento do AEE nem sempre é suficiente para eliminar “as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” destes estudantes. Medidas que envolvem políticas educacionais e ações de âmbito da administração e gestão escolar, como por exemplo, o quantitativo de alunos em sala de aula regular, formação de professores, e outras, também são fatores essenciais para a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos.

É interessante apontar que o Decreto 7611/11 enfatiza que a família do aluno da Educação Especial deve participar da proposta do atendimento educacional especializado:

§2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Isto significa que a família tem o direito de opinar e escolher o tipo de atendimento que seu filho deverá receber, mas como no caso dos demais alunos também têm o dever de acompanhar o processo de escolarização de seu filho.

Um dos pontos diferenciais deste decreto, em relação ao Decreto 6571/08 (BRASIL, 2008a) que ele substitui, é que restabelece a possibilidade da Educação Especial ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e não mais obrigatoriamente como no anterior. Como já discutido, esta é uma questão ainda polêmica, mas a pressão dos movimentos da sociedade civil foi um fator decisivo para a flexibilização da política.

Complementando esta determinação, o Decreto 7611 (BRASIL, 2011) também garante o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em Educação Especial (Art. 1º, VIII). Esta foi uma das reivindicações das organizações não governamentais, como APAE, Pestalozzi (ambas para atendimento a alunos com deficiência intelectual), APADA (para deficiência auditiva), ABBR (para deficiência física), entre outras que, pelo decreto anterior, eram excluídas do financiamento.

Chama atenção que neste documento há a especificação de oferta de formação de professores para o desenvolvimento da educação bilíngue (para alunos surdos) e do ensino de Braille (para alunos cegos), assim como a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para Educação Inclusiva (Art. 5º, III e IV). Isto significa o reconhecimento do caráter de especificidade que o trabalho com alunos com essas duas condições demanda. Entretanto, os demais tipos de necessidades especiais são tratados

genericamente. Não há, por exemplo, menção de propostas de formação docente para o trabalho com alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, previsto pelo próprio documento ¹⁴.

O Decreto 7611 também especifica que o apoio técnico e financeiro compreende “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na *aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (...)*”. (Art. 5º, IV, grifo nosso). Este é um aspecto muito importante, pois, como sabemos não basta garantir a matrícula do aluno especial na turma comum, mas sim, sua participação e interação nas atividades e, é claro, aprendizagem.

O Artigo 5º, parágrafo 3º prevê, como uma das formas de atendimento educacional especializado, as chamadas salas de recursos multifuncionais, as quais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado.” No entanto, não há especificação sobre os espaços de implementação dessas salas, seu funcionamento e nem sobre as atribuições dos profissionais para atuação nas mesmas. Ao contrário do que estava estabelecido no decreto anterior, aqui passa a ser possível que todos os espaços considerados aptos à oferta de Educação Especial (tanto no âmbito de uma escola comum, como em uma escola especializada) possam ser contemplados com os recursos e materiais disponibilizados para as salas de recursos multifuncionais.

Outro ponto relevante deste documento está no Artigo 8º onde é dito que “para efeitos de distribuição dos recursos do FUNDEB, os estudantes que frequentam as classes regulares e recebem atendimento educacional especializado, será admitida dupla matrícula.” Isto significa que o aluno especial “conta” duas vezes para a rede de ensino (uma vez como aluno da turma comum e outra do AEE). Esta medida, de certa forma, dá um incentivo financeiro aos sistemas escolares para privilegiarem a inclusão como escolha preferencial de espaço de escolarização. Entretanto, os alunos especiais que não estão em turma comum, também devem ser contabilizados no financiamento. Como especificado no Artigo 8º, “serão computadas para efeitos de distribuição dos mesmos recursos as matrículas dos estudantes que frequentam somente os serviços especializados, sejam eles oferecidos em quaisquer dos espaços considerados legítimos para oferta de educação especial, a saber: classes comuns, classes

¹⁴ Vale destacar que alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, como a dislexia, discalculia e outros, não são considerados pela legislação como público da Educação Especial, embora, certamente, demandem atendimento educacional especializado.

especiais de escolas regulares, escolas especiais ou especializadas, instituições confessionais ou filantrópicas”.

Sobre a questão de financiamento, é importante ter claro que um aluno com necessidades educacionais especiais representa maior custo que um aluno “normal”. Pois, ele demanda atendimento especializado – seja frequentando dois espaços simultaneamente (classe comum e sala de recursos, por exemplo), seja demandando mais de um profissional (professor de turma comum e professor itinerante ou mediador), seja estudando apenas em espaço especializado (classe ou escola especial), onde o quantitativo de alunos é muito menor.

Conforme é possível observar, o novo decreto traz algumas modificações significativas para o funcionamento da Educação Especial. Entretanto, considerando a amplitude de interpretações que o texto comporta, a efetiva implementação dessa política nos estados e municípios demandaria outro documento normativo, com uma abordagem mais direta e operacional.

Na mesma data de publicação do Decreto 7611, a Presidência da República divulgou outra normativa que foi o Decreto 7612/11, referente ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Plano Viver sem Limites (BRASIL, 2011a). Em linhas gerais o documento trata da articulação de políticas, programas e ações necessárias para a garantia do “exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”. Para tal, entre outros aspectos, são apontados os eixos de atuação aos quais as ações governamentais estarão voltadas a fim de garantir o exercício dos principais direitos humanos para uma vida digna: “I - acesso à educação; II - atenção à saúde; III - inclusão social; e IV - acessibilidade.”

Não há dúvida de que nos últimos anos tem havido uma ação incisiva das instâncias federais no intuito de promover e implementar a Educação Inclusiva no país. Vale observar, porém, que a forma como que esta política vem sendo apresentada, tem ocasionado, por vezes, atitudes precipitadas de algumas redes de ensino, levando, por exemplo, ao fechamento de escolas e classes especiais, bem como cancelamento de convênios com instituições especializadas filantrópicas, conforme já tratado.

Sobre a questão, cabe destacar, que há no Brasil, dois posicionamentos distintos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Um grupo defende a “inclusão total” e outro a “inclusão em processo”. A defesa das idéias de inclusão total baseia-se no argumento de que a escolarização deste público deve ser realizada na escola comum, sem qualquer distinção. Entretanto, alguns autores, como Lieberman (2003), Mendes (2006), Glat & Blanco (2009), Kassar, Oliveira e Silva (2007), Pletsch (2010), vem enumerando riscos e prejuízos ao público na adoção de um único modelo educacional. Estes autores também

ressaltam o caráter muito mais político (no sentido partidário) que pedagógico que o debate se transformou.

A idéia de inclusão total está, pela própria experiência dos sistemas escolares, sendo cada vez mais questionada, na medida em que a legislação mais recente, conforme discutido, restabeleceu o direito da diversidade do atendimento educacional especializado. Certamente, transformações institucionais da magnitude demandada para implantação da inclusão escolar não se fazem “por decreto”. Há um longo caminho entre a promulgação da política e seu impacto no cotidiano escolar, sobretudo no que tange às condições reais das escolas e a capacitação de professores. A implementação da política de Educação Inclusiva demanda que as escolas organizem uma proposta de gestão democrática, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade.

Os dispositivos legais possibilitam, em uma primeira análise, compreender as diferentes idéias pedagógicas subjacentes às estratégias educacionais, sob o ponto de vista de políticas educacionais, por parte dos distintos níveis governamentais. Tal exercício deve constituir-se como um movimento imprescindível a ser realizado pelos dirigentes dos sistemas educacionais, ainda que o mesmo venha a retardar a implantação das propostas. Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2008), na epírafe que ilustra esse capítulo, quando coloca que para uma proposta não correr o risco de ser rejeitada, para que seja assumida e realizada com êxito, é preciso que ocorra um movimento coletivo de análise de suas idéias, caso contrário, esta poderá ser desacreditada ou rejeitada antes mesmo da tentativa de implementação.

Ainda assim é necessário ter clareza que não é a legislação que define, por si só, o projeto educacional; ela apenas estabelece determinações que se materializam no cotidiano escolar, com mais ou menos rigor, em maior ou menor espaço de tempo, de acordo com cada contexto. Em outras palavras, a criação de leis e diretrizes políticas não garantem, inevitavelmente, as condições necessárias para o seu devido cumprimento.

1.3 A projeção da Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva na rede municipal de ensino do Município de Angra dos Reis

Na intenção de investigar sobre a implementação das políticas de educação inclusiva em redes públicas de educação do estado do Rio de Janeiro, Glat e Pletsch (2011) realizaram uma pesquisa junto a três municípios fluminenses: Rio de Janeiro, Angra dos Reis e Niterói.

O objetivo deste estudo foi investigar e discutir o processo de implantação da política de Educação Inclusiva nestes sistemas públicos de ensino, com ênfase na organização e operacionalização dos serviços e suportes para alunos com necessidades educacionais especiais. Para o presente estudo utilizaremos alguns dos dados obtidos junto ao município de Angra dos Reis, lócus da presente investigação¹⁵.

A cidade está localizada no sul do estado, a 159 km da cidade do Rio de Janeiro e conta atualmente com cerca de 170.000 habitantes¹⁶. A rede municipal de Educação possui 23.174 alunos, distribuídos em 71 escolas, sendo cinco creches, três Centros Municipais de Educação Infantil, quatro escolas de horário integral, 56 escolas de Ensino Fundamental e três escolas de Educação Especial, as quais atendem a um total de 267 alunos com necessidades educacionais especiais (ANGRA DOS REIS, 2012).

O percurso histórico da Educação Especial no município deu-se paralelamente ao desenvolvimento desse sistema em âmbito nacional, como já abordado e, evidentemente, recebeu suas influências. O Anexo A apresenta, resumidamente, as principais ações deste percurso, ao longo de duas décadas, desde as primeiras iniciativas, no ano de 1989, até o ano de 2008, último ano em que localizamos ampla divulgação das ações realizadas.

Vale destacar que o início do trabalho privilegiava o atendimento a alunos surdos. Embora com ações significativas para sua consolidação, a atuação do então Serviço de Educação Especial foi restrita a este público por oito anos. Em 1998, dois anos após a promulgação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e quatro anos após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é que foram implementadas as primeiras ações na área da deficiência visual. Apenas em 2004, quando, com a reforma administrativa na Prefeitura, foi criada a Gerência de Educação Especial, o trabalho foi ampliado para outras condições, incluindo alunos com “condutas típicas”¹⁷, altas habilidades, tendo sido também criadas salas de recursos para o atendimento a outras necessidades educacionais especiais.

Nos anos seguintes, paralelamente à intensificação do movimento pró-inclusão do Governo Lula, os serviços oferecidos pela Educação Especial continuaram sendo ampliados, tanto na diversidade de modalidades quanto no número de atendimentos e tipos de

¹⁵ Na ocasião eu atuava como Gerente de Educação Especial junto à Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis e tive a oportunidade de colaborar com a referida pesquisa.

¹⁶ Estimativa da população. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em maio de 2012

¹⁷ Denominação na época para alunos com TGD e outros distúrbios de comportamento.

necessidades especiais, chegando em 2010 a abranger 483¹⁸ alunos distribuídos em 11 tipos de necessidades especiais diferentes, conforme ilustra o quadro abaixo.

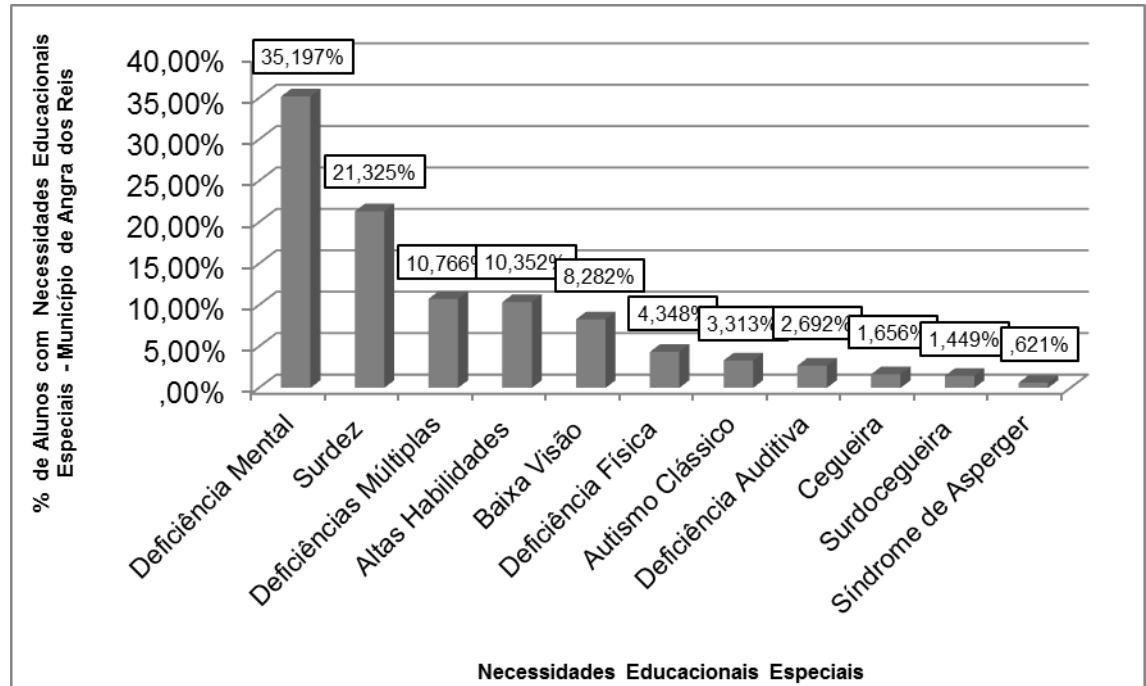


Gráfico 1. Quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis (ANGRA DOS REIS, 2010, apud GLAT & PLETSCHE, 2011, p.53)

De acordo com o Gráfico observamos que o quantitativo de alunos quando foi iniciado o trabalho da Educação Especial no município, em 1990, era de apenas oito alunos com quadro de surdez. Em 2010, o Município atingiu o total de 483 alunos atendidos, com diversos tipos de necessidades especiais. Estes dados revelam um aumento de 5937,5% em número de alunos e 900% em tipos de necessidades especiais atendidas, em 20 anos de história. Tais indicadores evidenciam a consolidação da Educação Especial no município como parte integrante do sistema ensino.

O exemplo de Angra dos Reis nos faz refletir sobre a possibilidade dos dirigentes dos sistemas assumirem a escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais como meta da política educacional local. E a partir daí, definirem diretrizes operacionais e realizar ações concretas que podem resultar em dados exitosos. Para isto é preciso, porém, disponibilizar a alocação de recursos humanos e financeiros.

No caso do Município de Angra dos Reis, a realidade apresenta-se com a adoção de:

¹⁸ Os dados atualizados não haviam sido divulgados até o momento de conclusão desse estudo.

(...) um modelo de inclusão escolar em que diferentes modalidades de atendimento e suportes da Educação Especial são oferecidas, de acordo com as especificidades do aluno. Elas englobam desde a inclusão em turma comum, com ou sem suporte especializado, até a escolarização em escolas especiais. (GLAT & PLETSCH, 2011, p.51-52)

No que se refere à formação continuada para atuação com este público, a Gerência de Educação Especial vem realizando:

[...] investimentos na formação continuada em serviço de seus profissionais em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino fundamental regular, bem como nas equipes das escolas especiais. (Angra dos Reis, 2007c). Essa capacitação é desenvolvida em forma de cursos, oficinas, palestras e seminários temáticos, bem como reuniões em que se privilegia a troca de experiências. (GLAT E PLETSCH, 2011, p.56)

Embora o percurso histórico desenvolvido em Angra dos Reis e os dados apresentados possam ser considerados positivos, assim como nos demais municípios estudados por Glat e Pletsch (2011), nas considerações finais da pesquisa, as autoras apontam algumas dificuldades encontradas pelos três sistemas para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva de qualidade. Entre essas, destacamos:

[...] problemas enfrentados para garantir *recursos humanos qualificados* e materiais para oferecer (tanto em termos quantitativos quanto qualitativos) os *suportes adequados e necessários* ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns, bem como para orientar e promover a *formação continuada* de seus professores. (GLAT & PLETSCH, 2011, p.66, grifo nosso)

No próximo capítulo, discutiremos a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Realizaremos, também, algumas reflexões a cerca da formação continuada de professores para promoção da inclusão deste alunado.

2 AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR

Kanner (1968) (...) ressaltava três aspectos sobre os quais deveriam fundamentar-se as especulações sobre o autismo: *modéstia, humildade e cautela*. (...) Essas observações nunca nos pareceram tão atuais e verdadeiras (BOSA, 2002, p.21, grifos do autor)

O autismo, atualmente está agrupado no conjunto de condições denominado transtornos globais do desenvolvimento. (CID 10¹⁹, 2006; DSM IV TR²⁰, 2002). No entanto, os conceitos sobre a síndrome têm sido continuamente revistos ao longo do tempo. A primeira descrição psicopatológica do então chamado “distúrbio autístico de contato afetivo” foi feita por Leo Kanner, em 1943, que observou o comportamento de 11 meninos que apresentavam quadro clínico raro. Desde então, muitos estudos e pesquisas foram realizados no intuito de melhor compreender os sintomas apresentados por estas pessoas. (FACION, 2002).

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos e classificações que o autismo vem recebendo como quadro diagnóstico. Abordaremos de forma resumida as primeiras descobertas e com maior detalhamento os estudos mais recentes. Em um segundo momento discutiremos sobre o processo de inclusão escolar destes alunos.

2.1 Das primeiras descobertas às atuais interpretações

Desde as primeiras descobertas a respeito do autismo, pesquisadores de diferentes áreas vêm empreendendo esforços em busca de maiores conhecimentos sobre a síndrome. As investigações concentraram-se principalmente em torno de estudos etiológicos, epidemiológicos, definições e critérios de avaliação capazes de identificar e expressar a singularidade que envolve o quadro. O objetivo principal evidentemente foi (e ainda é), encontrar caminhos para as melhores formas de tratar e educar esse público, e assim possibilitar o alcance de maior qualidade de vida tanto para os sujeitos que apresentam autismo, quanto para seus familiares.

¹⁹ Sigla para Código Internacional de Doenças.

²⁰ Sigla para Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Com a proposta de analisar historicamente a evolução das pesquisas apresentamos a síntese da evolução histórica sobre as pesquisas, diagnósticos e conceitos do autismo no quadro 1.

Ano	Pesquisadores/Documentos	Etiologia	Características/ Definição
1943	Léo Kanner, psiquiatra infantil de origem austríaca (1894-1981). Publicação do periódico “ <i>Nervous Child</i> ” do artigo “ <i>Autistic disturbances off affective contact</i> ”, em <i>Baltimore, EUA</i> .	Fatores ambientais, em específico indiferença emocional das mães. (hipótese teórica apelidada e “mães - geladeira”). Considerou o autismo dentro do grupo das psicoses infantis.	Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação.
1944	Hans Asperger (1906-1980), pediatra austríaco. Publicação em alemão, no período da pós - guerra da tese de doutorado “ <i>Psicopatia Autística na Infância</i> ”, em Viena, na Austria.	Fatores ambientais, também incluindo casos envolvendo comprometimentos orgânicos.	Descrições similares as de Kanner. Intellectualidade preservada, com interesses específicos por temas do conhecimento, dificuldade de fixar o olhar durante relações sociais, presença de olhar periférico e breve, fala monótona. O traço fundamental estava na grande dificuldade nas relações sociais. Anomalias prosódicas e pragmáticas a fala. Compulsividade e caráter obsessivo de seus pensamentos.
1960	Erich Schopler, psicólogo americano (1927-2006). Fundador do método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).	Biológica	Transtorno cerebral presente desde a infância em qualquer grupo socioeconômico e étnico racial.
1970	Lorna Wing, psiquiatra inglesa. Pressupôs a idéia de <i>continuum</i> ou <i>spectrum</i> para o autismo, adotada pela National Autistic Society britânica.	Genética	Propôs a noção de espectro autista, para designar déficits qualitativos nas áreas da linguagem/comunicação, social e imaginação; Diferenças em padrão de comprometimentos também foram apontadas em função da interação de sintomas com outros distúrbios, como cegueira, surdez, paralisia cerebral, dentre outros.
1972	Rutter, psiquiatra infantil do Reino Unido	Incerta	Passou a conceber o autismo infantil como a psicose mais característica da infância, levando em conta a diferenciação entre autismo e a esquizofrenia. A manifestação ocorreriam entre o nascimento e os 36 meses, apresentando falha no desenvolvimento da fantasia com raros episódios de delírios e alucinações.

1980 e 1987	DSM III e DSM III-R(Sigla e inglês para <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 3ª ed.</i> e R, para edição revisada, ambos da Associação Americana de Psiquiatria)	Não apresentada	Inclui o autismo no grupo de Transtorno Global do Desenvolvimento. Déficits sociais difusos, amplos déficits no desenvolvimento da linguagem, padrões incomuns da fala, respostas bizarras ao ambiente.
1985 e 1986	Baron-Cohen e colaboradores e Facion. Desenvolveram as primeiras teorias cognitivas sobre o autismo.	Orgânica	As crianças autistas apresentariam uma incapacidade de atribuir estados intencionais, uma vez que possuem um déficit específico em sua Teoria da Mente, o que compromete a capacidade de prever o comportamento dos outros. Há a hipótese de relação com um déficit nas funções cerebrais ligadas a meta-representações, ocasionando mudanças nos padrões básicos de interação social.
1993	CID-10 (<i>Código Internacional de Doenças, 10ª Ed.</i> Editado pela Organização Mundial de Saúde)	Não apresentada	Inclui o autismo no grupo de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, com anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas.
1994	DSM IV Sigla em inglês para <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4ª edição</i> , Publicada pela Associação Americana de Psiquiatria	Não apresentada	Inclui o transtorno autista como integrando os transtornos globais do desenvolvimento (embora no Brasil a tradução do termo <i>pervasive</i> também seja feita como invasivo), estabelecendo a existência de comprometimento nas interações qualitativas das interações sociais recíprocas, modalidades de comunicação, interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Não apresentada	Define o termo Condutas Típicas para referir-se a manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1994)
1997	Christian Gauderer, psiquiatra brasileiro	Comprometimento orgânico cerebral	O autismo é visto como uma desordem comportamental e emocional. Considera a possibilidade de o quadro autista progredir para uma esquizofrenia.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Ministério da Educação	Não apresentada	Citou os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, pela primeira vez na área da educação, como os apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação e interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas, em vigor atualmente

Quadro 1: Evolução histórica sobre as pesquisas, diagnósticos e conceito do autismo

WALTER (2000); BOSA; FACION (2002); SCHWARTZMAN (2003); SERRA (2004); ORRÚ (2007); LAMPREIA & LIMA (2008); GIKOVATE & MOUSINHO (2009); MERCADANTE & ROSÁRIO (2009); BRASIL (2010)

É preciso, também esclarecer, conforme aponta Bosa (2002), que poucas patologias do desenvolvimento foram alvo de tanto interesse e controvérsias como o autismo. Podemos acreditar ser essa uma das razões de, ao longo do tempo, várias outras nomenclaturas ou adjetivos terem sido utilizados para se dirigir à síndrome (ou ao grupo diagnóstico com quadros semelhantes). Alguns dos termos mais comumente utilizados para referir-se ao autismo, além de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), utilizado pelo DSM IV, são:

- Autismo clássico: pessoas que apresentam a grande maioria ou totalidade das áreas do desenvolvimento afetadas de forma significativa. (SUPLINO, 2007).
- Autismo de alto funcionamento: pessoas que apresentam as características do autismo, no entanto com capacidade de memorização notadamente acima da média, em especial para temas de interesse particular.
- Transtorno do espectro autístico (TEA): termo utilizado para se referir a pessoas que apresentam diferentes variações do autismo, com um leque de gravidade no conjunto dos sintomas, estando em um extremo os quadros mais severos (o autismo não-verbal) e no outro os quadros leves, havendo a linguagem verbal desenvolvida e poucas manifestações dos demais sintomas.). (GIKOVATE & MOUSINHO, 2009).
- Autismo infantil: Crianças que apresentam inaptidão para estabelecer relações normais com o outro, atraso na aquisição ou linguagem sem valor comunicativo. (nomenclatura utilizada logo após as descobertas de Kanner) (WALTER, 2000).
- Transtornos invasivos do desenvolvimento²¹: Pessoas com autismo, e também transtornos desintegrativos, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger. O termo TID refere-se ao grupo diagnóstico utilizado pelo Código Internacional de Doenças, 10ª edição, o CID-10.

Em linhas gerais, desde sua descoberta, isto é, em percurso de quase 70 anos, os estudos e conceitos sobre autismo sofreram alterações, ficando explícita tanto a dificuldade de nomear e classificar a síndrome, quanto de determinar sua etiologia. No entanto, em uma análise um pouco mais atenta, percebemos que as características básicas para se referir ao autismo ainda são as mesmas identificadas em 1943 por Kanner: a) inabilidade no relacionamento interpessoal, b) atraso na aquisição da fala ou uso não-comunicativo da mesma e c) comportamentos inapropriados e insistência obsessiva na manutenção de rotina (BOSA, 2002).

²¹ Tradução de *Pervasive Developmental Disorder*.

A chamada *tríade* dos sintomas autísticos, teve origem em 1970, quando Lorna Wing traduziu do alemão para o inglês os trabalhos de Asperger e propôs a noção de espectro do autismo. O termo surgiu na constatação de que os comportamentos manifestos por pessoas com autismo diferem, o grau de acometimento é variável e de que existem múltiplos fatores etiológicos. O Transtorno do Espectro Autístico se refere a uma natureza dimensional, conectada ou não a condições diversas e não limitada às demarcações definidas pelos critérios das categorias diagnósticas (MERCADANTE & ROSÁRIO, 2009). Seu estudo ficou conhecido como a *Tríade de Wing*, que definiu os déficits específicos do sujeito com autismo: imaginação, socialização e comunicação (DAVID, 2012). Para Facion (2002), o estudo de Wing trouxe uma importante contribuição ao tema, uma vez que o “autismo deixa de ser visto como um quadro específico e único e passa ser considerado uma síndrome que comporta sub-tipos variados.” (p.24).

As publicações recentes, ao tratarem sobre as características, diagnóstico e classificação do autismo, reúnem os estudos realizados ao longo dessas décadas. É consenso entre os autores que o autismo envolve falha na *interação social*, *dificuldade na comunicação* (verbal e não-verbal) e comprometimento na *imaginação*, *comportamentos*, interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. (WALTER,2000; BOSA,2002; SCHWARTZMAN,2003; GIARDINETTO,2005; CAMARGOS,2005; SUPLINO,2007; ORRÚ,2007; BALEOTTI & DELIBERATO,2008; CAMARGO & BOSA,2009; GIKOVATE & MOUSINHO, 2009; BRASIL,2010; GOMES & MENDES,2010; NUNES,2010; TAMANAHA 2011; DAVID, 2012).

Gikovate e Mousinho (2009, p.133) partindo dos estudos de Wing ilustram a tríade dos sintomas autísticos (a qual denominam *tripé*), com o seguinte desenho:

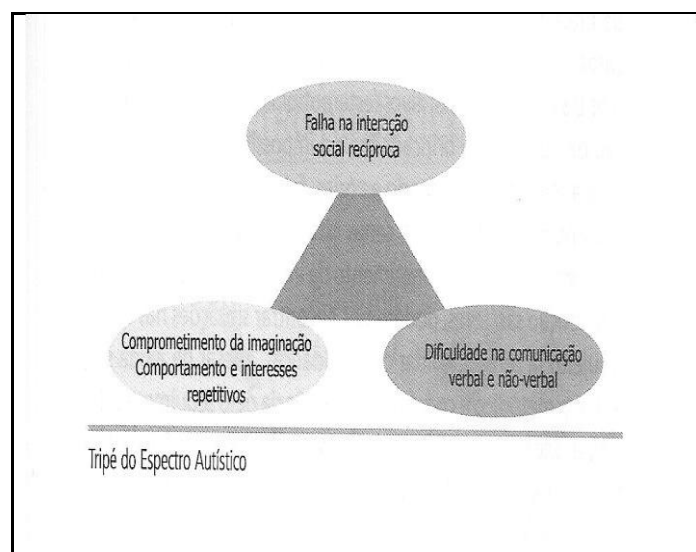


Figura 1: Tríade dos sintomas autísticos

Segundo as autoras:

Para que alguém receba diagnóstico de autismo é necessário haver comprometimentos nas três áreas do tripé acima e que os sintomas tenham tido início antes dos três anos de idade. Não é necessário que o comprometimento seja de igual intensidade para cada grupo, isto é, para uma determinada criança pode haver um comprometimento mais intenso na comunicação do que na sociabilidade. Mas é fundamental que para se falar de autismo exista comprometimento nos três grupos. (p.132 - 133)

Ainda que as três áreas nas quais sejam encontrados comprometimentos, tenham sido ponto em comum entre os pesquisadores, explicações de cunho afetivo/social e cognitivo se alternaram, e por vezes configuram-se até como dicotômicas. A linguagem, por exemplo, era considerado o aspecto mais afetado, de acordo com o enfoque afetivo/social. A visão desenvolvimentista, por sua vez, atribuiu ao autismo uma origem orgânica, ainda indefinida, que resulta em dificuldade no relacionamento interpessoal e comprometimento na afetividade. Já a visão cognitivista, atribuiu à teoria da mente, isto é, a capacidade dos sujeitos de interpretar as atitudes de seus pares e compreender comportamentos subjetivos, seria o principal fator responsável pelo quadro do autismo (SERRA, 2004).

Facion (2002) aponta que as definições de autismo mais comumente utilizadas partem do entendimento de que estamos diante de uma síndrome basicamente orgânica. Para o trabalho diagnóstico refere-se ao uso oficial das definições em vigor em três instituições: “a da ASA (American Society for Autism), a da Organização Mundial de Saúde, através do CID 10 (10ª Classificação Internacional de Doenças) e a Associação Americana de Psiquiatria, com o DSM - IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1995) ” (FACION, 2002, p.24).

Além destes documentos, SERRA (2009), também aponta o DSM-III, o DSMIII –R, o DSMIV-TR, a CARS- The Childhood Autism Rating Scale e o ABC – Autism Behavior Checklist. E ressalta que:

O diagnóstico varia de acordo com o instrumento utilizado e com o profissional que faz a avaliação clínica. Sendo assim, se uma criança é avaliada por um neurologista, por um psiquiatra e por um psicólogo, cada profissional apresentará um parecer, de acordo com seu ângulo de estudo (p.145).

Já Camargo & Bosa (2009), contribuem afirmando que:

A tendência atual na definição de autismo é a de conceituá-lo como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, com intensas implicações para o

desenvolvimento global infantil (VOLKMAR, LORD, BAILEY, SCHULTZ, & KLIN, 2004). Embora ainda não haja um marcador biológico definitivo, alguns achados têm demonstrado particularidades nas áreas da genética e do funcionamento cerebral. (p.68).

Como o objetivo principal desta pesquisa é investigar o papel da Educação Especial na promoção da inclusão escolar de alunos com autismo, discutir hipóteses diagnósticas, classificações e diferentes definições de autismo não se constituem como ponto relevante. Nesse sentido, utilizaremos o conceito que consideramos mais profícuo para o trabalho educacional, partindo de duas definições. A primeira, utilizada por Serra (2008), para quem o autismo configura-se como:

Uma síndrome, ou seja, um conjunto de sintomas de causas desconhecidas, por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. Trata-se de **um continuum que vai do leve ao severo** (p.19, grifo nosso).

A segunda é trazida por Lampreia e Lima (2008):

Apesar de a etiologia ainda ser desconhecida, o autismo tem sido concebido como um transtorno do desenvolvimento com base biológica inata, sendo mais comum em meninos que em meninas. (...) A característica principal desse transtorno é uma tríade de prejuízos qualitativos nas habilidades de interação social, nas habilidades de comunicação, e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. **Existem diferentes graus de comprometimento** nas crianças portadoras de autismo. Na verdade o que temos é um espectro autístico, em que o autismo propriamente dito ainda é considerado o principal transtorno. (p.09, grifo nosso)

Todas essas autoras referem-se aos diferentes graus de comprometimentos dos sintomas, reconhecidos por Wing, na década de 1970. Estes graus, que para Serra (2008) vão do leve ao severo, dizem respeito às manifestações das características relativas à tríade de sintomas apresentada anteriormente. Klin (2006) propõe para os graus de severidade um grupo de indivíduos com comprometimento maior, um intermediário e um terceiro grupo com comprometimentos mais discretos. De acordo com o autor:

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são caracteristicamente mudas por completo ou em grande parte, isoladas da interação social e com realização de poucas incursões sociais. No próximo nível, as crianças podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea. Entre as que possuem grau mais alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem se interessar pela interação social, mas não

podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado 'ativo, mas estranho', no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento. (KLIN, 2006, p.6)

As manifestações comportamentais e características apresentadas pelas pessoas com autismo, de acordo com os níveis aqui apontados, serão as responsáveis por tornar mais ou menos grave a situação do quadro. Sendo assim, são as características do indivíduo que determinam a intensidade e diversidade de intervenções clínicas, terapêuticas e pedagógicas. Ou seja, é um equívoco oferecer a todas as pessoas com autismo uma única proposta educacional.

A incidência de casos também tem sido alvo de controvérsias. Gomes e Mendes (2010) colocam que a prevalência na população infantil é superior ao câncer, à diabetes, a espinha bífida e a Síndrome de Down.

Apesar do DSM-IV-TR (Associação Americana de Psiquiatria, 2002) considerar a estimativa de 15 casos em cada 10.000 indivíduos, ou um caso de autismo em cada 666 pessoas, outras fontes estimam valores diferentes. Baird e colaboradores (2006), por exemplo, indicaram 116,1 casos de Transtorno do Espectro do Autístico em cada 10.000 indivíduos, ou um caso a cada 86 pessoas, o que, segundo esses pesquisadores resulta na proporção estimada de 1% da população infantil apresentando algum tipo de Transtorno do Espectro Autístico (GOMES & MENDES, 2010, p.377).

Autores como Camargos (2005), Campos (2005), Leão e Aguiar (2005), vem analisando a incidência deste transtorno na população brasileira, e em outros países, chegando a uma proporção de 1: 2000 casos. Se aceitarmos tal estimativa e considerarmos os dados do último Censo Demográfico, realizado pelo IBGE²² em 2010, encontraremos cerca de 95.336 brasileiros com autismo, independente do nível de comprometimento apresentado. Tais dados evidenciam que o autismo não é raro.

Os estudos também apontam ser mais comum a manifestação em meninos que em meninas, com prevalência entre 4:1 a 5:1, independente do nível socioeconômico, etnia, raça, idade dos pais, local de moradia. Entretanto, as meninas diagnosticadas tendem a apresentar quadros mais graves (BOSA, 2002; SERRA, 2004; SUPLINO, 2007; MERCADANTE & ROSÁRIO, 2009).

²² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta em 18 de maio de 2012, ao sítio eletrônico: www.ibge.gov.br De acordo com órgão a população nacional encontra-se patamar de 190.732.694 habitantes.

Em suma, estamos diante de um grupo heterogêneo e singular. Seres únicos, com identidade própria, características e as formas de manifestação diversas e variadas. Com base nesta premissa, se pretendêssemos elencar todas estas manifestações, comportamentos, atitudes ou formas de estar no mundo, certamente, incorreríamos em um exercício superficial e incompleto. No entanto, a literatura (WALTER, 2000; BOSA 2002; ORRÚ, SUPLINO 2007; LAMPREIA & LIMA 2008); MERCADANTE & ROSÁRIO, 2009; BRASIL, 2010; FERNANDES, SOUZA, SUPLINO & MOREIRA, 2009), nos permite citar algumas dessas manifestações e agrupá-las de acordo com a tríade de características, já tratada anteriormente.

a) Interação social – A característica mais marcante de crianças com autismo é a falta de apego a outras pessoas, preferindo o isolamento e resistindo à aproximação. Embora esta seja uma atitude bastante comum, não significa falta de afetividade, mas sim uma limitação na expressão ou discriminação dos afetos. Quando bebês não solicitam atenção do adulto, ficando bem sozinhos no berço. A grande maioria não consegue estabelecer contato ocular com outra pessoa, ou, quando o faz utiliza a visão periférica e/ou por frações de segundos.

Esta característica pode ser notada desde muito cedo, durante a amamentação, quando o contato ocular mãe-bebê normalmente é intenso. Ainda nessa idade, não se adaptam bem ao colo materno, mantendo-se muito rígidos ou flácidos, sendo difícil carregá-los. Um pouco mais velhos, raramente interagem ou brincam com outras crianças e não fazem nenhum tipo de imitação social (não acenam para dar tchau, por exemplo, quando a mãe mostra como se faz, não estalam os lábios para “mandar” beijinhos) dificultando sua integração em brincadeiras e jogos. Há falta de entendimento das regras sociais, não cumprimentam os presentes ao chegar à casa de alguém ou na hora de se despedir em vez de dar um abraço, beijo ou aperto de mão, ficam repetindo os gestos inúmeras vezes.

Manipulam objetos por longos períodos de tempo, mas resistem à interação social, chegando inclusive a estabelecer relações com as pessoas como se elas fossem objetos. Por exemplo: se desejam abrir uma porta, seguram a mão do adulto e usam-na como ferramenta, ao invés de falar ou mesmo apontar. Utilizam comumente o pronome na terceira pessoa ou o próprio nome para dirigir-se a si mesmo, ignorando o uso do “eu”. Eles dizem assim: “O Danilo quer biscoito”. Como se fosse outro alguém e não ele próprio. Isso acaba, intencionalmente ou não, forçando a pessoa que está tentando interagir a manter distância.

b) Comunicação - A criança com autismo apresenta atraso ou falta de aquisição da linguagem. Mesmo quando falam, na maioria das vezes, não desenvolvem uma comunicação coloquial, pois, com frequência repetem as últimas palavras que foram ditas ou ouvidas em

algum lugar, seja há minutos ou há mais tempo. Este tipo de linguagem é denominado *ecolalia*.

A percepção literal das palavras, de forma fixa para todos os contextos também é comum para os que falam, o que normalmente causa grandes confusões na adolescência, quando o uso da linguagem metafórica e irônica é usual. Em muitos casos a fala é comparada à reprodução mecânica de um robô, uma vez que não apresenta entonação ou manifestação de sentimento. Muitas vezes expressam-se verbalmente de forma descontextualizada e gramaticalmente incorreta. Alguns falam ininterruptamente ou se recusam a se comunicar, mesmo que sejam capazes de fazê-lo, dando a impressão de não ter visto seu interlocutor. Pode ocorrer retrocesso de fala já adquirida e, em alguns casos, emudecimento.

Há também pessoas com autismo que se comunicam de forma não verbal, na maioria das vezes utilizando gestos naturais e /ou expressões faciais.

c) ***Comportamentos, interesses, atividades e imaginação*** – Crianças com autismo geralmente apresentam uma gama de comportamentos inadequados, variando desde estranhos até bastante perturbadores. Demonstrem reação exagerada ou, ao contrário, ignoram certos eventos sensoriais, o que muitas vezes faz com que as crianças com autismo sejam confundidas com surdos. Podem, por exemplo, apresentar-se extremamente irritados ao leve ruído de um chuveiro caindo e indiferentes ao som de um aspirador de pó ligado na máxima potência. Apresentam apego à rotina e uniformidade no ambiente (dimensão temporal e espacial), demonstrando interesse e necessidade, por exemplo, em realizar sempre o mesmo percurso para chegar a determinado lugar, realizar as tarefas do dia seguindo a mesma ordem sequencial. Esta característica muitas vezes pode ocasionar comportamentos de ansiedade e/ou agressividade. Quando uma obra em via pública cause uma mudança no trânsito, se encontrar os móveis do quarto em posição diferente ou por alguma razão precisar almoçar antes de tomar banho, quando rotineiramente faz o inverso, reações comportamentais inadequadas podem ser esperadas. Pessoas com autismo têm, na maioria das vezes, baixo limiar de frustração.

O comportamento auto-estimulatório também é frequente, sendo mais comum usarem seu próprio corpo, como balançar-se para frente e para trás ou para os lados, como o movimento de pêndulo. Estalar os dedos, bater palmas, saltitar, esticar e encolher sucessivamente os braços, sacudir as mãos, observar o movimento dos dedos no ar, são outras ações bem comuns. Em alguns casos, podem usar objetos ou outras pessoas para se auto-estimularem: cheirar e/ou lambem superfícies, esfregar as mãos na parede, bater com as mãos

em mesas e portas, esfregar o cabelo das pessoas, realizar movimentos giratórios com cordas, cadarços, barbantes, panos, etc.

Em casos de muita ansiedade pode haver comportamentos denominados de auto-lesivos, ações dirigidas ao próprio corpo que podem ocasionar danos físicos como mutilações, sangramentos ou fraturas. (SUPLINO, 2007). Tais eventos podem incluir bater-se, jogar-se no chão, bater a cabeça contra a parede, introduzir objetos no nariz, arrancar o próprio cabelo, morde-se e beliscar-se. E, na maioria dos casos, não parecem estar sentindo dor. A agressão contra outras pessoas também não é incomum. A dificuldade em aceitar limites pode ocasionar comportamentos de birra ou agressividade. Podem apresentar fobias e medos inusitados e desproporcionais em situações corriqueiras, como o toque da sirene escolar ou uma mosca voando; enquanto não demonstram medo frente a perigos reais, como ficar na beira de um parapeito em uma altura elevada ou atravessar ruas com trânsito intenso.

O consumo de substâncias não comestíveis também ocorre, sendo comum no ambiente escolar mastigar massa de modelar, lápis e papel. São capazes de ficarem horas olhando para algo que lhes chame atenção ou desperte interesse, como a hélice de um ventilador em movimento ou a tampa de um ralo no quintal da casa, ao mesmo tempo em que podem apresentar extrema hiperatividade.

Grande parte de crianças com autismo também apresenta deficiência intelectual, sendo que a profundidade desse déficit é variável (WALTER, 2000; SALLE, SUKKIENNIK, GONÇALVES, ONÓFRIO E ZUCHI 2005; SERRA, 2004 e 2007). Conseqüentemente elas tem dificuldades na organização, sequenciação, generalização e/ou integração de idéias e informações, bem como no estabelecimento de critérios, principalmente quando os fatos ou conceitos estão isolados.

Vale ressaltar que estas características não ocorrem de forma estanque ou isolada. Os três aspectos que compõem a tríade do autismo estão sempre interligados. Sendo assim, o desenvolvimento da criança em uma área resultará no desenvolvimento de outra, mesmo que não haja aí uma intervenção direta. Por exemplo, ampliando o vocabulário e o potencial de comunicação do sujeito, sua interação social certamente será aprimorada e as manifestações comportamentais inapropriadas tenderão a diminuir. Ou, inversamente, quanto maior for a dificuldade de comunicação, mais difícil será a interação social e mais frequentes e intensas as manifestações comportamentais.

É importante lembrar também que, mesmo dentro de cada um dos aspectos da tríade há uma grande variação na extensão do comprometimento do indivíduo. Este pode ter poucas áreas do desenvolvimento afetadas e apresentar pequeno prejuízo funcional, até ter a maioria

das áreas afetadas de forma significativa dificultando muito suas possibilidades de aprendizagem e socialização, sobretudo no contexto da escola comum.

Vale ressaltar que o diagnóstico de autismo deve ser feito o mais precocemente possível, pois quanto antes for iniciada a intervenção, maiores são as chances de se obter melhores resultados (GIKOVATE & MOUSINHO, 2009). Serra e Vilhena (2009) reforçam a importância da agilidade para o início da oferta educacional. Segundo as autoras, entre a suspeita dos pais, a confirmação do diagnóstico e a aquisição de uma vaga na rede de ensino levam-se em média oito anos. Este é um tempo considerado longo demais frente às possibilidades de ganhos qualitativos no desenvolvimento das crianças em idade inferior.

Ressaltamos que pelo autismo ser considerado atualmente como uma desordem do desenvolvimento e não mais uma psicose ou doença mental, como foi até a década de 1970, a ação educativa tem papel relevante no trabalho com essas pessoas, independente do grau de severidade que o indivíduo for afetado.

A utilização do termo doença mental implica que a primeira forma de tratamento é psiquiátrica e a educação teria nesse caso, um papel secundário. Quando denominamos o autismo como uma desordem aguda do desenvolvimento, **a educação é a primeira prioridade para o tratamento**, somente em circunstâncias excepcionais, o tratamento psiquiátrico é necessário. (PETTERS, 1998, apud SERRA, 2004, p. 20, grifo nosso)

Diante do exposto, trataremos então a seguir sobre a proposta de educação para este alunado, com foco voltado para a discussão em torno da Educação Inclusiva.

2.2 Inclusão escolar de alunos com autismo

A proposta da Educação Inclusiva traz como pressuposto que todos os alunos, independente de quaisquer condições, devem ter a possibilidade de estudar no ensino regular, com promoção de aprendizagem. Para o alcance dessa meta, o Governo Federal vem atuando sistematicamente a partir da década de 90, na consolidação da Educação Inclusiva como política pública e proposta educacional. As ações se traduzem em programas de financiamento, formação continuada a profissionais e publicação de denso aparato legal, conforme tratamos no primeiro capítulo.

O caminho a ser percorrido até uma efetiva implantação da Educação Inclusiva traz em seu bojo uma gama de elementos complexos passíveis de estudo e análise. Um destes, senão o principal, diz respeito aos próprios fundamentos e organização dos sistemas

educacionais, que ainda refletem a filosofia e práticas do modelo tradicional de ensino. Modelo que podemos caracterizar como: a) *meritocrático*, ao reconhecer e classificar os alunos de acordo com os resultados alcançados em avaliações formais; e b) *homogeneizador*, ao valorizar repostas padronizadas em avaliações quase sempre constituídas por instrumentos que priorizam o conhecimento de conteúdos previamente estabelecidos, em momentos nos quais os professores não estiveram presentes. Este sistema também se caracteriza por: c) *uma baixa valorização dos professores*, que na grande maioria das vezes, para aumentar a renda salarial, exercem dupla ou tripla jornada de trabalho em classes numerosas, e não conseguem participar de programas de formação continuada, quando são oferecidos. Consequentemente não tem condições de desenvolver, em suas dinâmicas cotidianas, intervenções pedagógicas individualizadas.

GLAT (2009), embora aceitando a Educação Inclusiva como proposta educacional e política pública legítima, afirma que é preciso:

Reconhecer que implementar tal política não é tarefa simples, pois uma educação inclusiva – no sentido em que a proposta foi concebida - coloca em cheque os pressupostos que consubstanciam a Escola como a conhecemos: meritocrática, seletiva, excludente e, de modo geral, em nosso país de baixa qualidade.(...) A transformação de uma escola tradicional em escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais, e não basta para isso ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e/ou materiais. (p.77 -78).

O paradigma da Educação Inclusiva preconiza acolher nas escolas e promover educação capaz de promover melhor qualidade de vida para todos os alunos. Ao dirigir nosso olhar para esse *todos* nos vemos diante do instigante e ao mesmo tempo, desafiador papel de promover a inclusão de alunos com autismo. A base dessa afirmação refere-se, principalmente, conforme já discutido, ao modo particular e único que as manifestações e características da tríade do espectro se apresentam, sobretudo na esfera comportamental. Tais manifestações trazem, para o indivíduo que os exhibe, um enorme prejuízo social, pois tendem a afastar aqueles que presenciam, por tratar-se de uma situação, no mínimo incômoda. (SUPLINO, 2009)

Desde o início dos anos 2000, tem havido um significativo aumento da inserção escolar de alunos com autismo, embora os percentuais de matrícula ainda não correspondam à estimativa da população afetada. Baptista (2006), em análise realizada com base nos dados do INEP, pontuou um acréscimo de 18,7% nas matrículas escolares de alunos com psicose ou autismo infantil entre 2000 e 2002; superior, portanto, ao total de matrículas na Educação

Especial no mesmo período, que foi de 14,7%. Em 2006, esse mesmo órgão divulgou o total de 95.860 matrículas de alunos com “condutas típicas” na Educação Básica, sendo 22.080 em classes e escolas especiais e 73.780 em classes comuns, representando 23% do total de matrículas em escolas/classes especiais e 77% em classes comuns.

Gomes e Mendes (2010) apresentam dados semelhantes, pontuando que o número de matrículas de alunos com autismo nas escolas, ainda que esteja crescendo, deveria ser mais significativo. Como a prevalência de sujeitos com autismo é maior, por exemplo, do que com Síndrome de Down, o quantitativo de matrículas também deveria ser. De acordo com o censo escolar do MEC/INEP de 2007 as matrículas de alunos com Síndrome de Down correspondem a 5,9% do total dos alunos considerados *especiais*, enquanto que no caso do autismo este percentual não ultrapassa 1,5% deste alunado.

Nas palavras das autoras:

Ou poucos alunos com autismo estão matriculados em escolas, sejam elas regulares ou especiais, ou muitos alunos com autismo foram enquadrados em outras categorias, como a de condutas típicas, que representa 12,4% das matrículas, ou mesmo na de deficiência mental que representa 43,4%. As duas hipóteses são bastante viáveis, considerando que a complexidade da condição do autismo pode ser um fator que dificulte a entrada de pessoas com esse diagnóstico em escolas. Por outro lado, a falta de diagnóstico diferencial mais preciso pode levar ao enquadramento dessas pessoas na categoria de condutas típicas, devido a presença de comportamentos típicos no autismo, ou ainda na categoria de deficiência mental, em função da alta porcentagem de deficiência intelectual associada ao autismo. (GOMES e MENDES, 2010, p.377)

Constatamos, então, que a identificação de alunos com autismo também é uma temática que merece atenção das políticas públicas. Porém, de qualquer forma, mesmo que o processo de inclusão escolar desses alunos tenha sido inicialmente revelado com quantitativos não muito expressivos, esse número já vem crescendo e, certamente, num futuro próximo alcançaremos percentuais mais expressivos. Este é mais um motivo para emprendermos esforços em direção à qualidade de oferta de escolarização para este público e, em específico no espaço da escola comum.

De modo geral, a inclusão escolar de alunos com autismo, considerando a participação plena nas atividades escolares e aprendizagem ainda não é, para a maioria, uma realidade. O trabalho com este alunado, sobretudo no contexto da turma comum, continua constituindo um grande desafio para os educadores. Paralelamente, estudos que tratam da inclusão escolar ou do seu processo de aprendizagem, embora também estejam, gradativamente, se tornando mais significativos, ainda são insuficientes frente à demanda que já se deslumbra.

Suplino (2007), após acesso ao banco de dados da CAPES e análise de teses e dissertações produzidas nos períodos entre 1987-1995 e 1996 - 2006, constatou que em 15 universidades públicas da região sudeste brasileira (11 universidades federais e quatro estaduais), somente quatro trabalhos investigaram questões relativas ao autismo. Suas temáticas específicas incluíam etiologia, comunicação e as modalidades de atendimento.

Já na segunda década, segundo a autora, foram produzidos 17 trabalhos e em quatro anos este número aumentou em mais de 100%, uma vez que foram encontradas 37 pesquisas. Entretanto, destas, somente seis trabalhos analisaram crianças com autismo em situação de atividade escolar com as seguintes temáticas: relação professor e aluno com autismo, em sala de aula comum e classe especial, o direito à educação de crianças com autismo e questões metodológicas na aprendizagem desses alunos, a relação entre alunos com autismo e colegas e efeitos da inclusão sobre a criança com autismo.

Vasques (2008), por sua vez, analisou a produção científica sobre TGD, utilizando como base de dados o Portal Capes, a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), bibliotecas virtuais, bem como o currículo LATTES de professores envolvidos com o tema. Segundo a autora:

Abordar a escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento é deparar-se com um campo em construção. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo. Há, então, um enorme trabalho a ser feito no sentido de questionar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos educacionais. (p.14)

Estas investigações evidenciam que os estudos científicos e acadêmicos que envolvem a inclusão escolar de alunos com autismo ainda apresentam-se de forma discreta no Brasil, demonstrando tratar-se de um interesse recente e ainda pouco investigado frente a demanda que já se apresenta nacionalmente .

É preciso então analisar a forma como a inclusão está sendo implementada, se está ou não gerando aprendizagem e se vem se configurando como uma experiência positiva, não só para os alunos, mas também para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), levando em consideração o momento em que a inclusão com frequência no espaço da escola comum será iniciado, além de outras variáveis.

Serra e Vilhena (2009) afirmam que a inclusão não deve ser vista como o único modelo educacional para este alunado e ressaltam a importância de sermos criteriosos diante da decisão de incluir crianças com autismo nas escolas comuns. As autoras contribuem afirmando que:

A inclusão é uma filosofia e não uma metodologia, e que a criança autista deve usufruir da educação em um ambiente intensivo de aprendizagem. Isto pode ocorrer dentro ou fora de uma classe inclusiva, ou ainda de uma forma intermediária entre ambas as propostas. **O que definirá em qual das propostas a criança estará serão as próprias características do indivíduo e a condições da escola.** (p.151, grifo nosso)

Para a tomada de decisão sobre a inclusão da criança com autismo na escola comum, é importante considerar além das características particulares do sujeito, o ambiente escolar onde esta criança seria inserida, e o contexto familiar do aluno. Todos estes cenários devem ser investigados para que seja possível a elaboração de um programa educacional de qualidade.

Neste sentido é preciso saber se a escola mais próxima da residência do aluno é realmente a que apresenta melhores condições de inclusão. Esta deve possuir turmas com um quantitativo de alunos, no mínimo obedecendo aos critérios estabelecidos nos documentos oficiais (e não ultrapassando o estipulado), e contar com quadro de professores fixos (e que não realize substituições constantes). Tem que ser uma escola que esteja “aberta” a realizar alterações em sua dinâmica, caso seja necessário, a fim de viabilizar a adaptação do aluno com autismo, como por exemplo, substituir o uso de um sinal sonoro alto, caso este seja causador de comportamentos agressivos no aluno, por um de menor intensidade sonora.

Também é preciso determinar quais os profissionais que, de fato, terão condições de se comprometer de imediato e de forma próxima com o cotidiano do processo inclusivo a ser iniciado. Muito importante é saber se o professor da turma que o aluno frequentará tem conhecimentos sobre a síndrome, bem como sobre metodologia e estratégias de ensino voltadas para o trabalho com este alunado. E, em caso negativo, que estratégias de suporte serão oferecidas em curto prazo pela Educação Especial, para promoção do trabalho.

Para melhor planejar a estratégia educacional é fundamental conhecer a realidade familiar da criança, sua composição (quantos e quais responsáveis e dependentes diretos residem no mesmo ambiente), suas condições econômicas e de saúde e, principalmente, se terão condições reais e imediatas de responder às demandas que a nova realidade certamente apontará. Ter a participação direta de um responsável próximo à escola no momento da adaptação da criança é um fator importante.

Tomando este tipo de precaução, estaríamos menos distantes de promover uma inclusão *por força da lei*, ou uma *inclusão de estatística*. Em outras palavras, não estaríamos mais apenas matriculando os alunos para não contrariar ao determinado legalmente, mas sem garantir sua aprendizagem efetiva. Neste caso sua permanência na escola resultaria somente, na melhor das hipóteses, em convivência social, ou, para engrossar as estatísticas do Estado e seus programas de financiamentos. (SERRA, 2008)

Glat (2011) também se mostra adepta à importância de aprofundar as pesquisas que envolvem o cotidiano da inclusão nos diferentes contextos educacionais, principalmente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ao afirmar que:

Infelizmente, o que temos observado, - tanto através de pesquisas cientificamente consistentes, como na experiência empírica - é que alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento estão sendo colocados em turmas comuns e encontrando exatamente as mesmas condições que prevaleciam no modelo da Integração, e as dificuldades apontadas em estudo de campo, são as mesmas que encontrávamos na década de 1980, e que justamente levaram à busca por um novo paradigma, que seria a Educação Inclusiva!(p.83)

Paralelamente, reconhecemos que as vantagens que a inclusão pode trazer para os alunos com autismo, são incontestáveis, conforme os próprios dados deste estudo, que serão apresentados posteriormente, confirmam. A possibilidade de aprendizagens diversas e importantes, como por exemplo, na área da linguagem /comunicação, é uma delas. O convívio com pares de sua idade lhes permite perceber de forma natural como o contexto comunicativo se organiza e então, pelo uso do mecanismo da imitação evoluir neste aspecto. O espaço da sala de aula comum constitui-se como ambiente privilegiado em relação à escola especializada, onde os pares possuem características da mesma natureza, entre outros aspectos.

A diminuição das características comportamentais relacionados à tríade do transtorno, também é uma possibilidade potencial da escola comum, uma vez que sejam utilizadas técnicas e estratégias adequadas. Em caso positivo, quanto menor a frequência dos comportamentos considerados inadequados, maior é o espaço para o desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos.

As vantagens que a inclusão na escola comum pode trazer para os alunos nos coloca em defesa deste modelo. No entanto, sugerimos atenção ao termo *todos* os alunos com autismo e não afastamos a necessidade de análise de cada um dos casos em particular.

Uma inclusão realizada sem as devidas ponderações a respeito de todo o contexto em questão, pode se tornar a mais perversa das exclusões. Aquela que acontece dentro do ambiente escolar, em que o aluno é mantido na escola e ainda assim não consegue evoluir em seu processo.

Em síntese, mediante minha experiência e análise do conteúdo teórico, pode-se dizer que para que o processo de inclusão escolar de alunos com autismo seja bem sucedido é preciso atender a três condições básicas. São elas: 1) Conhecer e estudar as características comuns às pessoas com autismo; 2) Definir a forma de atendimento educacional a ser ofertado, concomitantemente com a turma comum²³ e 3) Desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo, as quais devem ser avaliadas sistematicamente.

É importante frisar, também, que o trabalho deve ser pautado em reflexão, flexibilidade e criatividade. Deve também haver o reconhecimento de que alunos com autismo são capazes de aprender e relacionarem-se com os demais e que o sucesso do processo dependerá, em grande parte, do trabalho, não somente do professor, mas da equipe escolar e da elaboração e realização de um programa educacional personalizado.

Tais requisitos demandam, dentre outros fatores, atuação direta dos profissionais das escolas, em especial os professores. De fato, a falta de capacitação dos professores do ensino comum para lidar com alunos com diferenças significativas na aprendizagem vem sendo apontada como a maior barreira para efetivação do processo de inclusão (CARVALHO 2007; PIMENTA 2008, MENDES; 2010, entre outros).

Considerando a relevância do tema para este estudo, a formação continuada de professores será a abordagem do próximo capítulo.

²³ Geralmente esta é uma decisão conjunta entre a família, a instância governamental local responsável pela Educação Especial (no caso da rede pública de ensino) e a própria unidade escolar promotora da inclusão.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. (...) A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992).

O despreparo do professor do ensino comum para trabalhar com a diversidade do alunado que hoje frequenta nossas escolas vem sendo apontado em diversos estudos (GLAT & NOGUEIRA, 2003; MENDES, FERREIRA & NUNES, 2003; BEYER, 2005; JESUS, 2006; MARTINS, 2006; FONTES, 2009; MENDES, 2010; VITALINO, 2010; GLAT & PLETSCHE, 2011). Estes e outros autores, defendem que a implementação de uma educação inclusiva de qualidade depende diretamente dos investimentos realizados na formação docente. Tais análises perpassam por questões de cunho político, econômico, filosófico e, certamente, pedagógico.

Embora haja consenso sobre a necessidade de melhor capacitar os professores, a discussão se estende sobre a definição de qual, ou quais, modelos de formação continuada, são mais eficazes para desenvolver as competências desejadas nos docentes. Vale ressaltar que esta demanda de maior qualificação não se restringe apenas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Os educadores, atualmente, encontram-se à frente de vários outros desafios, tais como o uso de tecnologias de informação e de comunicação, a sustentabilidade ambiental, a violência social, cada vez mais frequente nas escolas, além dos altos índices de fracasso escolar²⁴.

A respeito, Imbernóm (2010), comenta que:

(...) Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. (p.13)

²⁴ Glat e Pletsch (2011), com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008) colocam que 80% dos brasileiros entre 8 e 14 anos não sabem ler e escrever em nível compatível com a série em que se encontram. (p.27)

Formação continuada de professores constitui-se como um tema polêmico no campo da educação nacional, em todos os níveis. Sem pretender minimizar os fatores pedagógicos conceituais, propriamente ditos, um dos principais pontos das discussões refere-se aos recursos e investimentos financeiros que deverão ser disponibilizados para esta tarefa.

Também vale notar que os professores, embora reconhecendo a nova realidade do alunado matriculado em nossas escolas, declaram-se despreparados para transformar adequadamente suas práticas pedagógicas (CARVALHO, 2004; OMOTE, 2004; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2009; ANTUNES & GLAT, 2011; entre outros). Esta consciência de sua dificuldade em lidar com as novas exigências da profissão acaba ocasionando sentimentos negativos sobre sua atuação docente, afetando sua auto-estima, conforme apontado na epígrafe do capítulo.

Formação docente é entendida como um processo, que se origina na formação inicial e prolonga-se durante toda a vida profissional do educador. Nesse sentido, as concepções e idéias pedagógicas que foram conteúdo de sua trajetória inicial de formação, de alguma forma, sempre estarão presentes em seu processo de formação continuada, independente do projeto ou programa que o professor em exercício participe. Também é preciso, sem dúvida, considerar os modelos de docência vivenciados por este professor durante seu percurso escolar na condição de aluno. Trata-se de outro aspecto importante da sua formação, que, certamente, influencia o desenvolvimento de suas práticas.

No contexto da discussão sobre formação de professores para Educação Inclusiva é preciso diferenciar dois grupos de docentes: aqueles que atuam no ensino comum em classes “ regulares” e os que trabalham com os alunos público alvo da Educação Especial, em escolas ou instituições especializadas, ou na escola comum no contexto de classes especiais, salas de recursos ou demais modalidades de atendimento especializado.

O objetivo do presente capítulo é discutir a importância da formação continuada de professores, como fator primordial de viabilização da proposta de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino comum. Por ser este o foco da pesquisa privilegiaremos a formação continuada de professores que atuam neste espaço e discutiremos, também, a interlocução entre o ensino especial e o regular para a implementação da Educação Inclusiva.

3.1 Formação continuada e inclusão

É importante ampliar nossos olhares para além de uma abordagem simplista de que a inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem ocorrerá ‘naturalmente’ [...] Este é um processo complexo que exige, para além de qualquer outra ação, uma adequada formação continuada de profissionais. (GLAT et al, 2011; p.42-43)

A preocupação com a temática formação continuada de professores está presente nos principais documentos da legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN 9394/96), por exemplo, determina no parágrafo primeiro do artigo 62, que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), o então Ministro da Educação Nacional assinou, na apresentação do material, uma carta destinada aos “*responsáveis pela formação de professores*”. Nesta, há a informação que o documento foi publicado com o propósito de “oferecer mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da Escola Brasileira”. E também comenta o papel do docente na tarefa de atendimento à diversidade do alunado, afirmando que o professor:

Precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho; só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo às suas **diferenças** culturais, sociais e **individuais**. (BRASIL, 2002, grifo nosso)

Os Referenciais consideram a formação continuada de professores como necessidade essencial e permanente do desenvolvimento profissional, devendo ser assegurado a todos os docentes em exercício:

[...] atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 2002, p.70.)

A formação continuada também foi pensada na elaboração do *Plano Nacional de Educação*²⁵ (BRASIL, 2011b). Este traz como uma de suas 20 metas, a intenção de até 2020, formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de garantir a todos formação continuada em sua área de atuação. Uma das estratégias para o alcance da meta é:

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2011b, não paginado)

O aparato legal de sustentação à educação inclusiva é bastante denso, conforme já abordado e, confluente com as pesquisas, aponta a formação continuada de professores como condição fundamental para a implementação da proposta. A *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), define como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, **orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: (...) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.** (BRASIL, 2008, pg. 15, grifo nosso)

O destaque acima nos remete a pensar sobre que tipo de formação seria capaz de tornar os professores aptos a responder às necessidades educacionais especiais dos alunos especiais que ingressariam no ensino comum. Entendemos que conhecimentos específicos sobre as características relacionadas aos quadros diagnósticos que esses alunos apresentam, a acessibilidade ao currículo, recursos e tecnologias disponíveis para o trabalho com este ou aquele aluno, assim como estratégias pedagógicas de atuação em sala de aula com este público, devem fazer parte dos programas de formação.

No entanto, considerando a diferença entre os conceitos de deficiência e necessidade educacional especial, a questão se torna um pouco mais complexa. Sobre esta questão, Glat e Blanco (2009) lembram que:

O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de

²⁵ Até o presente o Plano ainda não foi votado pela Câmara dos Deputados Federais. <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/> Acesso em 14 de junho de 2012, constituindo-se portanto como Projeto de Lei. Disponível em www.mec.gov.br Acesso em 14 de junho de 2012.

necessidade educacional especial, por sua vez está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara. Necessidade educacional (...) é a **demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida.** (p.26, grifo das autoras)

Desta forma, se não há como, a priori saber quais as necessidades educacionais especiais que surgirão ao longo da vida escolar do aluno, pensar em uma formação que “dê conta” de oferecer ao professor totais condições de responder a estas necessidades, nos parece questionável. Seria o mesmo que dizer que é possível apresentarmos uma solução mesmo antes de se conhecer um problema e ainda que, a formação continuada será responsável por esta tarefa.

Neste sentido, independente de qualquer outra consideração, a formação continuada deve potencializar o professor a trabalhar com a individualidade de seus alunos. Concordamos com autores como Zeichner (1993), Pimenta, (2005), Fontes (2009) e outros, quando defendem a formação do “professor reflexivo” como uma alternativa viável para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Fontes (2009), este conceito foi inicialmente desenvolvido por Schön (1983), ao trazer a idéia de que a prática docente é um espaço de reflexão e produção de saberes, e não somente de aplicação de conhecimentos científicos. Este paradigma se opõe ao modelo tecnicista, que considera o professor mero transmissor de conhecimentos científicos e as teorias pensadas fora do contexto da sala de aula. A autora discute também que:

Para Schön (1983), quando os professores conseguem refletir sobre a própria prática que desenvolvem, vão dando sentido a esta, ao mesmo tempo em que avaliam a compreensão das experiências que vivenciam. É sob este enfoque que o processo de reflexão sobre a prática além de tornar-se um importante recurso de formação docente, instala no professor uma postura interrogativa, através da qual ele constrói seu saber. (FONTES, 2009, p.60)

Em se tratando de professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, está implícito que sua prática deverá considerar a diversidade dos estilos de aprendizagem e não a homogeneidade. Pois, no paradigma da Educação Inclusiva, trabalhar com a diversidade do alunado é condição *sine qua non*. Porém, justamente por esta perspectiva não estar clara para a maioria dos docentes, observa-se, como coloca Jesus (2008), uma despotencialização do saber-fazer dos professores do ensino comum, principalmente, ao se depararem em suas classes com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Conseqüentemente, como uma “defesa” (talvez até inconsciente)

contra este sentimento de impotência, muitos professores acabam rejeitando os que não se enquadram no perfil de aluno que se consideram aptos a trabalhar.

De acordo com Glat e Pletsch (2011):

Pesquisas recentes vêm mostrando que os alunos especiais incluídos em turmas comuns continuam sendo considerados responsabilidade quase exclusiva da equipe de educação especial (...)Ou seja, o aluno está incluído fisicamente na turma comum e pode até ter um boa integração social com os colegas, mas fica excluído do processo ensino-aprendizagem.Nessa lógica, tem acesso ao sistema escolar, mas é excluído da construção do conhecimento, o que significa que estão sendo produzidas novas formas de exclusão no interior da própria escola.(p.31)

Na medida em que, como apontamos no início do capítulo, muito da atuação docente está impregnada por sua formação inicial e sua vida escolar como aluno, o desafio posto à maioria do professores é desenvolver uma prática diversa daquela que vivenciou ao longo de sua trajetória educacional. Podemos afirmar, então, que a abertura da escola para recebimento de alunos com deficiências e outras condições atípicas, cria a necessidade dos sistemas de ensino a repensarem a proposta educacional que pretendem desenvolver, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Para a ressignificação do atual cenário educacional é necessário a oferta de uma formação continuada que permita aos professores e gestores a revisão da estrutura curricular das escolas onde atuam sua organização e projeto político-pedagógico. Esta formação deve abranger a atualização de recursos didáticos, metodologias, estratégias de ensino e práticas avaliativas e, sobretudo, lhes direcionar para repensar as suas escolhas curriculares, uma vez que:

Atuar numa unidade escolar, hoje, requer que o educador possua uma significativa capacidade para entender a instituição, sua posição no sistema, sua inserção nas dimensões culturais dos alunos, suas idiossincrasias, suas relações internas e, fundamentalmente, que saibamos olhar para os alunos como se constituindo nestas relações. Concepções mecanicistas, lineares, claramente hierarquizadas de ensino e currículo, processos pedagógicos centrados nos docentes, assim como concepções psicométricas ou homogeneizantes de alunos, aliadas a concepções patologizantes de qualquer dificuldade ou fracasso escolar, não mais contribuem com ações que estão sendo requeridas para a inserção escolar dos alunos com deficiência. (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p.43)

Se a aceitação da política de inclusão escolar pretender ir além de um mero cumprimento de determinações legais, constituindo-se como um compromisso profissional, a formação continuada dos professores precisa receber atenção condizente com sua relevância

para a implementação da proposta. E essa atenção deve abranger como propõe Bueno (1999), tanto professores “generalistas” do ensino regular, para que tenham um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado, quanto professores especialistas no atendimento de alunos com diferentes necessidades educacionais especiais.

3.2 A parceria entre o ensino especial e o regular no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

A existência de dois sistemas de ensino paralelos – o “regular” e “especial”, assim como de professores destinados a atuar, especificadamente, em cada um deles, tem sua origem na concepção de desenvolvimento e aprendizagem da Pedagogia tradicional. Essa partia do princípio de que todos aprendiam e se desenvolviam da mesma forma, havendo, portanto, uma linearidade e padronização nesses processos (GLAT & NOGUEIRA, 2003; GLAT e colaboradores, 2011). Concordando com Bueno (1999), uma alternativa possivelmente promotora de melhores práticas no que se refere à Educação Inclusiva é a aproximação entre esses dois modelos paralelos de ensino.

Na concepção de ensino tradicional, os professores ocupavam lugar central no contexto do processo ensino-aprendizagem. O domínio dos conhecimentos científicos, técnicas e métodos de ensino eram os pilares de uma boa prática pedagógica, a qual consistia, basicamente, de aulas expositivas. As atividades dos alunos, por sua vez, se restringiam a exercícios repetitivos para fixação e memorização de conteúdos, e provas e testes padronizados eram os únicos instrumentos considerados para aferição de notas ou conceitos de avaliação.

Entretanto, conforme discutido, as novas demandas para a educação, trouxeram a necessidade de análise deste modelo pedagógico, ainda tão presente no cotidiano de nossas escolas. E conseqüentemente na revisão das propostas de formação de professores. Imbernóm (2010) refere-se ao surgimento de uma crise institucional da formação:

Como se considera o sistema educacional do século passado obsoleto, sente-se a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e dos alunos. Uma longa pausa é aberta na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incômodos. Esse desconforto conduz à busca de novos horizontes, de novas alternativas [...] Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas,

sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática docente. (p.23)

A intensificação das ações em prol da Educação Inclusiva, sobretudo, a partir da década de 1990, ampliou a discussão em torno da parceria entre o ensino regular e a Educação Especial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. (BUENO, 1999; GLAT e BLANCO, 2009; GLAT & NOGUEIRA, 2003; GLAT e PLETSCHE, 2004; PLETSCHE, 2009; REDIG, 2010; entre outros).

Como lembram Glat, Fontes e Pletsch (2006), a Educação Especial se constitui como:

Um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos, para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos. A experiência tanto brasileira, quanto internacional, vem mostrando que, sem tal suporte, dificilmente a proposta de educação Inclusiva pode ser implementada com sucesso. (p.6)

É preciso, no entanto, atentar para o fato de que oferecer suporte não significa, em uma visão simplista, deslocar o trabalho desenvolvido pela Educação Especial para o espaço da sala de aula comum. A idéia é que o diálogo entre os dois sistemas aconteça como um processo de “mão dupla”. Deve ser uma parceria que oportunize, por um lado, aos professores e demais profissionais do ensino comum, condições para a organização de propostas pedagógicas individualizadas, isto é, que os professores possam elaborar e aplicar as adaptações curriculares que venham a atender às necessidades educacionais especiais apresentadas por cada um dos alunos com necessidades especiais incluídos em suas turmas.

E por outro lado, é importante que este diálogo promova junto aos professores do ensino especializado, a aproximação do contexto da escola comum. Desta forma, eles aumentarão suas possibilidades de ampliar seus conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem, distanciando o foco das dificuldades específicas do alunado que esteve por longos períodos exclusivamente sob sua responsabilidade. Acreditamos que este enfoque possibilitará, também, ao professor até então envolvido diretamente somente com os alunos especiais, a desenvolver estratégias mais voltadas para o ensino de habilidades acadêmicas. O que significa que terão mais conhecimento prático sobre esse trabalho e poderão diminuir a prevalência no desenvolvimento de habilidades sociais e de vida autônoma, como por exemplo, comportar-se de forma adequada em diferentes ambientes ou alimentar-se e higienizar-se com autonomia.

Bueno (1999) confirma este ponto ao afirmar que:

Por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentam deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. Isso se dá por esses professores terem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas no alunado por eles atendido, pois o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências. (p.5)

A aproximação entre os professores “generalistas” do ensino comum e “especialistas” deve ter como fio condutor a elaboração e desenvolvimento das adaptações curriculares. Com este exercício, forçosamente, virá à tona discussões sobre o currículo, o qual deve estar definido de acordo com o projeto político pedagógico de cada unidade de ensino. Nesta dinâmica é que surgirá a oportunidade de uma formação continuada baseada na reflexão sobre um fazer pedagógico em construção, no caso, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Dedicaremos o capítulo seguinte a uma experiência de formação continuada desenvolvida a partir do suporte oferecido aos professores atuantes com alunos com autismo nas escolas comuns.

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO SUPORTE AO ENSINO COMUM NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS

- *E então... os professores daqui não podem ensinar os de lá?* (Fala de mãe de aluno em Reunião de Pais na escola especializada - Registro em Caderno de Coordenação Pedagógica, 08 de março de 2010)

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais se constitui como um processo integrante da realidade educacional do município de Angra dos Reis (ANGRA DOS REIS, 2008). De acordo com Glat e Pletsch (2011, p.51), o município “adota um modelo de inclusão em que diferentes modalidades de atendimentos e suporte da Educação Especial são oferecidas, de acordo com as especificidades do aluno”.

Em 2010 haviam 483 alunos matriculados na rede identificados como tendo necessidades educacionais especiais (GLAT & PLETSCHE, 2011). Embora a parcela de alunos com autismo seja pequena em comparação a outras condições (3, 313% - 16 alunos)²⁶, é importante lembrar que o processo de escolarização deste público é bastante complexo.

Como visto também, pesquisas recentes têm enfatizado a importância da colaboração entre profissionais da Educação Especial e do ensino comum para a promoção de práticas promotoras de aprendizagem a alunos com necessidades educacionais especiais. (PLETSCH, 2010; BÜRKLE, 2010; GLAT e BLANCO, 2009). No entanto, para tal, faz-se necessário também que a Educação Especial reveja seu papel.

(...) antes focado na produção de conhecimentos dirigidos somente para o atendimento direto de educandos com necessidades especiais e agora também voltado para a produção do conhecimento direcionado ao suporte à escola comum no recebimento desse alunado. (PLETSCH, 2010, p.84.)

Nesse sentido, um dos objetivos da presente investigação é analisar o suporte oferecido pela Educação Especial às escolas que possuem alunos com autismo incluídos em turmas comuns, de modo a favorecer sua participação na dinâmica escolar. O foco desse capítulo é um programa de formação continuada em serviço, desenvolvido, na rede escolar de Angra dos Reis, com e para professoras envolvidas com o referido público.

Como principal estratégia para essa formação foi elaborado e implementado pelos profissionais da Unidade de Trabalho Diferenciado – UTD um projeto denominado *Projeto de*

²⁶ Ver Gráfico nº 1(p.34), com distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais, apresentado no primeiro capítulo desse estudo.

Acompanhamento à Inclusão de Alunos com Autismo. A UTD, como já explicitado, é uma escola da rede municipal, especializada no atendimento pedagógico em classes especiais e salas de recursos para alunos com autismo e outros transtornos globais do desenvolvimento²⁷.

Este projeto teve início em 2010, tendo sido avaliado coletivamente e reestruturado para o ano seguinte. Neste capítulo apresentaremos a origem do projeto e sua organização inicial.

4.1 Projeto de Acompanhamento a Inclusão dos Alunos com Autismo como estratégia de formação continuada de professores

A concepção do Projeto de Acompanhamento da Inclusão dos Alunos com Autismo teve como cerne dois pontos principais. Primeiro, a repercussão da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), e seus desdobramentos para a organização da rede escolar do município de Angra dos Reis. E segundo, a preocupação da equipe da escola especializada para alunos com autismo (UTD) sobre como se daria a implementação destas novas diretrizes.

Em Angra dos Reis, os efeitos das discussões sobre a Política Nacional de Educação Inclusiva, afetaram a dinâmica cotidiana da UTD. Frequentemente, nas reuniões de pais e profissionais esta temática era espontaneamente trazida, mesmo quando não se constituía ponto de pauta. Vale ressaltar, que houve até, inicialmente, uma tentativa, mal sucedida, de “evitar” esta discussão por parte da equipe, devido à ausência de propostas efetivas que oferecessem maior segurança às famílias.

Na maioria das vezes as iniciativas de discutir esta questão partiam de famílias de alunos mais velhos, com idade entre nove e 14 anos, os quais, em sua maioria, já haviam vivenciado sem sucesso a experiência de inclusão na escola comum, antes de começarem a frequentar a UTD. Este grupo compõe parte expressiva dos alunos com autismo que frequentam a escola especializada. Eles apresentam grandes dificuldades na linguagem/comunicação e demandam ajuda para realização das atividades de vida diária, como por exemplo, usar o banheiro ou se alimentar. Alguns tem deficiência intelectual associada ao quadro e /ou fazem uso de medicamentos para controle de comportamento agressivo e/ou auto-lesivo.

²⁷ A Unidade de Trabalho Diferenciado também oferece Sala de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Eram muitas as questões colocadas pelos pais desses alunos, para as quais não tínhamos respostas:

- *A UTD vai fechar?*
 - *Pra onde vão nossos filhos?*
 - *Isso não vai acontecer aqui não, não é?*
 - *A escola comum não tem condições de trabalhar com ele ...*
 - *Os professores de lá não estão preparados...*
 - *Se não tiver mais UTD vamos ficar em casa, porque eu não vou ter sossego com o T. em outro lugar que não seja aqui...*
 - *Será que eles não vêem que nem todo mundo pode ir pra escola comum?*
 - *Queria ver se fosse com os filhos deles...*
- (Fala de mães de alunos - registro no caderno de Coordenação Pedagógica em 08/03/2010)

Tais questões tinham fundamento na diretriz principal da Política (BRASIL, 2008) no que se referia à *obrigatoriedade de inclusão no ensino regular* de todos os alunos, independente de seus comprometimentos. Esta orientação, conseqüentemente, estava levando a uma progressiva (em alguns casos, brusca) desarticulação do ensino especial, situação esta que não avaliávamos como positiva, considerando, principalmente, a história da Educação Especial no município (ANGRA DOS REIS, 2008).

As falas acima demonstram que as famílias também estavam bastante apreensivas quanto ao futuro da vida escolar de seus filhos. Algumas chegaram até se pronunciar informando que, caso fosse mandatária a matrícula na escola comum, sua opção seria excluir o filho da escolarização.

Por outro lado, as famílias de alunos mais novos, de três a sete anos, que estavam iniciando a experiência de inclusão, tendo efetivado matrícula na escola comum e na escola especializada, concomitantemente, participavam do debate com outras idéias:

- *Será que eles não conseguem se adaptar?*
(fala de mãe de aluno frequentando a escola comum referindo-se aos alunos que não participavam da inclusão)
 - *Os professores não estão preparados, mas uma hora terão que estar...*
 - *Meu filho está indo pra inclusão, e por enquanto só tive, assim, alguns probleminhas...*
 - *Eu acredito muito no J. e acho que ele vai aprender muito lá sim.*
 - *E eles vão então ficar aqui na UTD pra sempre?*
 - *A gente viu naquela novela... Aquela..., qual é mesmo o nome? Que tinha uma menina cega..., a gente viu que pode dar certo.*
- (Registros no caderno de coordenação pedagógica, 08/03/2010)

Percebemos nestes pais um discurso mais articulado, inclusive, trazendo sugestões para, por exemplo, a formação de professores e evidenciando a tentativa de persuasão junto às famílias dos alunos mais velhos, grupo mais resistente à idéia de inclusão.

É válido destacar que o município, de acordo com aparato legal de âmbito nacional, garante às famílias o direito de matricular seus filhos nas escolas comuns, independentemente da necessidade educacional especial que apresentem. Assim, o processo de encaminhamento do aluno para o ensino especial, ocorre através da escola comum. Caso o aluno não apresente laudo médico, ele é automaticamente matriculado no ensino comum e havendo identificação pela escola de alguma especificidade na aprendizagem inicia os procedimentos para ingresso no ensino especial. E, havendo apresentação, no ato da matrícula de laudo médico de deficiência auditiva, visual, transtorno global do desenvolvimento, inicia a frequência no ensino especial, em uma das três escolas especiais de médio porte no município²⁸, para em seguida ser decidido sobre quando e de que forma será iniciada sua inserção no ensino comum. (GLAT, PLETSCHE, 2011)

Acreditamos que a diferença de postura desse segundo grupo de famílias, deve-se a estes terem menos conhecimento sobre o trabalho desenvolvido na Educação Especial, estarem mais suscetíveis à “propaganda” da inclusão e, principalmente terem menos ou nenhuma história de rejeição e exclusão escolar.

De qualquer forma, independente da posição tomada, cada família se manifestava com base no que conhecia sobre *seu* filho, sobre *suas* experiências de vida e de convívio. Falavam do lugar de pais e mães, com toda a carga emocional que essa posição comporta. Já a equipe da UTD, tinha a visibilidade do conjunto dos alunos podendo compreender e aceitar tanto os pais que rejeitavam a idéia de ter seus filhos matriculados na escola comum, quanto os que defendiam as possibilidades de sucesso na inclusão escolar de seus filhos, desde que fossem tomadas providências administrativas e pedagógicas necessárias para a efetivação da proposta de inclusão.

Certamente, também havia por parte da equipe um viés emocional na discussão. Como lembra Nóvoa (1992), é preciso considerar e valorizar o professor como pessoa. No entanto, era necessário que a escola apresentasse para os pais uma proposta de ação, algo concreto que apontasse uma alternativa. Paralelamente a esse contexto, o poder público local, representado pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia, por sua vez, mantinha a posição de neutralidade diante da questão.

A equipe UTD, então, tomou a iniciativa de iniciar um processo de reflexão, visando elaborar uma proposta de acompanhamento da inclusão de alguns alunos, que fosse eficaz, mas não colocasse em risco a forma de organização do trabalho pedagógico que já vinha

²⁸ A Escola Municipal para Deficientes Visuais (EMDV), a Escola Municipal de Educação de Surdos (EMES) e a Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD).

sendo realizado na escola. Nosso desafio era implementar as diretrizes de inclusão determinadas pela legislação, sem descontinuar a oferta de escolarização aos alunos considerados ainda não aptos a participar do processo inclusivo. Ou seja, pretendíamos trabalhar com o acompanhamento da inclusão, porém isso não significaria que iríamos impor este modelo a todos os alunos.

Para contextualizar a discussão, descreveremos, em linhas gerais, como é organizado o trabalho pedagógico para alunos com autismo na escola especializada. A UTD foi criada em 2007 e autorizada a funcionar²⁹ numa casa localizada em um bairro de classe média, próximo ao Centro da Cidade de Angra dos Reis. Nesse espaço frequentavam no ano de 2010, nos turnos da manhã e tarde, quatro turmas de alunos, organizados de acordo com a idade, em grupos não-seriados, conforme previsto na LDBEN 9394/96³⁰ (BRASIL, 1996), sobre a organização da oferta de Educação Básica.³¹

Também já era oferecido atendimento educacional especializado (AEE), no contra turno, aos alunos incluídos em escolas comuns da rede. O AEE ocorria duas vezes por semana com duas horas de duração, havendo somente contatos esporádicos com a escola comum, ou seja, não havia uma articulação mais sistematizada entre os dois sistemas.

No âmbito do Projeto Político Pedagógico da UTD, a metodologia básica era o Currículo Funcional Natural³², que estabelecia como objetivos básicos:

- Oferecer oportunidades educacionais e de vida diária que possibilitem aos alunos desenvolver habilidades para sua autonomia nos ambientes que frequentam (social, familiar, educacional);
- Desenvolver estratégias com os pais e familiares dos alunos para a efetivação de atividades previstas para cada um;
- Trabalhar para realização da inclusão na rede municipal dos alunos que estão matriculados apenas na UTD;

²⁹ O decreto de autorização de funcionamento da UTD foi emitido pelo Conselho Municipal de educação em 21 de maio de 2007, o qual foi, posteriormente, substituído pelo Decreto nº 8.256, de 28 de fevereiro de 2012.

³⁰ O Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que: “*A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar*” (BRASIL, 1996).

³¹ O artigo 21 da mesma lei esclarece que: “*I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;*”. Tal organização contempla a oferta de educação especial, dado seu caráter de transversalidade (BRASIL, 1996).

³² O Currículo Funcional Natural, foi originalmente desenvolvido na Universidade de Kansas, nos anos 1970, para crianças na faixa etária de quatro e cinco anos. Na década de 1980 a proposta inicial foi adaptada no Peru, pelas Drs. Liliana Mayo e Judith Le Blanc, para o trabalho com pessoas com autismo (SUPLINO, 2009). Tem como principais objetivos ampliar o potencial de independência e desempenho do aluno, além de possibilitar sua melhor aceitação social. A palavra *funcional* se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou em médio prazo. A palavra *natural* diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser o mais semelhantes possível aos que encontramos no mundo real. Além disso, a aprendizagem deve ser prazerosa e de forma que o aluno tenha o menor número de erros possíveis.

- Orientar e acompanhar o processo de inclusão dos alunos que já frequentam a escola comum (ANGRA DOS REIS, 2008).

A equipe profissional da UTD em 2010, quando foi iniciado o Projeto de Acompanhamento à Inclusão do Aluno com Autismo, consistia de uma coordenadora geral, uma pedagoga, quatro professoras para atuação em sala de aula, um professor de Educação Física, uma mediadora³³, uma estagiária, uma psicóloga e uma fonoaudióloga. O corpo discente era composto por 25 alunos com autismo. Destes, 12 estavam incluídos em classes comuns, frequentando a escola especializada em contra turno - os alunos mais novos e /ou com menores limitações - e os demais frequentavam apenas o espaço da UTD.

O primeiro impasse na implantação do referido projeto foi definir o público alvo. Deliberamos que, embora a presença imprescindível fosse do professor regente da turma comum em que o aluno com autismo estava matriculado, não deveria se restringir somente a ele. Pois, como bem lembra Alarcão (2011, p.47), “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros seus colegas, constrói a profissionalidade docente”.

Nosso entendimento era que pensar a construção do processo de inclusão do aluno com autismo na escola comum deveria fazer parte da identidade da escola, e não configurar-se como um fazer isolado de quem tivesse atuando com este aluno. Neste sentido, foi definido como público alvo os seguintes profissionais das escolas comuns: professores dos alunos com autismo, mediadores (no caso das escolas que contassem com esse profissional), pedagogos, diretores e auxiliares de direção.

Outro desafio foi determinar a estratégia de acompanhamento do processo, uma vez que as crianças frequentavam escolas diferentes e distantes uma das outras. Assim, foi acordado com as direções das escolas em que estavam matriculados nossos alunos que os encontros com as suas professoras ocorreriam na UTD, uma vez ao mês, com calendário previamente divulgado, a fim de permitir ajustes na dinâmica escolar, nos momentos em que a professora estaria ausente participando da formação. Como a maioria dessas professoras trabalhava em dois turnos, foi também decidido que os encontros não ultrapassariam quatro horas, para não causar maiores alterações tanto nas atividades da escola comum, quanto da UTD.

³³ O mediador de aprendizagem é um profissional que atua como suporte para os alunos com deficiências múltiplas e autismo incluídos em classe comum ou em escola especial. Na UTD ajudam no exercício de atividades como banho, troca de fraldas, higienização, alimentação e bem como assistem ao professor na dinamização de atividades pedagógicas.

As próximas decisões da equipe da UTD envolvida no projeto foram determinar os objetivos a serem atingidos em cada encontro, os conteúdos a serem trabalhados e as estratégias para tornar os encontros dinâmicos, dialógicos e, ao mesmo tempo, fazerem uma interlocução entre teoria e prática. Definir uma proposta de trabalho colaborativo com a escola comum foi uma decisão consensual na equipe da UTD. Pois, mesmo ocupando o lugar de “especialistas” não tínhamos uma “receita de bolo”, nem respostas prontas para todas as questões que pudessem surgir, até porque nem sabíamos de antemão quais seriam. Estava claro que éramos especialistas na educação de alunos com autismo *no espaço da escola especializada*. Conhecíamos bem a forma de agir e interagir com eles, dentro da organização da UTD. Em outro espaço, com outros sujeitos e dinâmica tão diversa da habitual, os comportamentos dos alunos certamente seriam outros, demandando novas formas de atuação.

Portanto, haveria necessidade de reflexão e aprendizagem para os dois grupos de profissionais. Como bem coloca Chavier (2006, apud Vitalino e Valente, 2010, p.35), “a construção cotidiana da educação inclusiva, [...] jamais disporá de fórmulas cujos resultados estejam previstos. Daí a necessidade da reflexão.” Pode-se dizer que esta estratégia seguia as ideias de autores como Nóvoa (1992), Perrenoud (1999), Alarcão (2011), que ressaltam o papel da reflexão no aprimoramento profissional do professor. Eles defendem a concepção de profissionais que, a partir das necessidades que nascem no cotidiano escolar, são capazes de tomar decisões, de criar e recriar estratégias pedagógicas que respondam a essas necessidades.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2011, p.44)

Partindo destes pressupostos, logo no primeiro encontro foram levadas propostas para, a partir de um diálogo coletivo, traçarmos o “desenho” dos demais encontros. Precisávamos conhecer as expectativas e anseios dos profissionais, e principalmente, conhecer suas idéias a respeito da inclusão do aluno com autismo, para então estruturarmos os próximos passos.

Neste momento surgiu uma grande dúvida: será que os dois grupos envolvidos no processo de inclusão do aluno com autismo – escola comum e escola especializada, pensavam a inclusão com os mesmos objetivos e expectativas? Na tentativa de elucidarmos essa questão, realizamos, em momentos distintos, uma sondagem, utilizando um questionário que foi entregue aos participantes para que respondessem por escrito. (Anexo B)

Com base nos dados obtidos com esse instrumento, estabelecemos alguns pontos que pareciam ser consenso entre os dois grupos:

- A inclusão escolar traz ganhos para o aluno;
- O trabalho com alunos com autismo incluídos em turmas comuns requer suporte e formação para os profissionais envolvidos;
- A escola precisa oferecer estrutura adequada, inclusive com mediador ou professor especializado;
- Inclusão escolar demanda a organização de adaptações curriculares;
- É importante que o aluno esteja recebendo acompanhamento clínico para ser incluído no ensino comum.

Desta forma, no primeiro encontro, foi apresentada a sistematização das respostas ao questionário, que se constituíram pontos de aprofundamento sobre a temática inclusão escolar. O conteúdo inicial da discussão foi embasado nas características e principais formas de atuação pedagógica no trabalho com o aluno com autismo.

Como estratégia para envolver outros professores e profissionais da escola na discussão, definimos que em cada um dos encontros, os presentes levariam uma espécie de “tarefa de casa” para ser realizada na escola comum, nos momentos de coordenação pedagógica³⁴. Também, coletivamente, registramos as sugestões de atividades como, por exemplo, leituras, vídeos e exposições sobre os temas tratados, as quais deveriam ser apresentadas aos respectivos pedagogos e/ou diretores para então ser inserido nas pautas das reuniões de coordenação das escolas, de acordo com as possibilidades de cada instituição.

Outra preocupação do grupo foi estabelecer o diálogo entre os profissionais da UTD e das escolas comuns durante o intervalo entre um encontro e outro. Foi, então, criada a “Agenda da Inclusão”: um caderno que ficava na mochila do aluno, uma vez que este frequentava semanalmente aos dois espaços (escola comum e UTD) o qual era utilizado para registro de situações, avanços do aluno, dificuldades, esclarecimentos de dúvidas, informes e o que fosse considerado pertinente. A agenda também tinha a vantagem de permitir o acesso e a participação da família no processo.

³⁴ Semanalmente ocorre nas escolas comuns da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, um espaço/tempo de discussão coletiva entre os professores e equipe técnico-pedagógica. São os períodos de “coordenação pedagógica”, com duas horas e meia de duração, os quais possuem pauta previamente elaborada, tendo como base a condução do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares. Ao longo do mês, devem ser realizadas dez horas de atividades de coordenação pedagógica. (ANGRA DOS REIS, 2008).

Apesar dos esforços e da atenção ao diálogo na construção da proposta, ainda tínhamos uma preocupação latente: como teríamos a compreensão nítida do que ocorreria no espaço da sala de aula comum? Sabíamos que os encontros mensais, por mais produtivos que fossem não seriam suficiente. Para que pudéssemos melhor desenvolver o processo de inclusão dos alunos com autismo, era preciso compreender “de perto” a dinâmica da escola comum. Em outras palavras, concluímos que seria necessário realizar visitas às escolas, conforme atribuição do AEE já prevista na legislação vigente. De acordo com o texto da Resolução 04 (BRASIL, 2009a):

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Para alcançar este objetivo foi organizada uma agenda de visitas às escolas comuns pela pedagoga da UTD, visando observar o espaço da sala de aula, o comportamento do aluno neste diferente contexto escolar, bem como as formas em como a professora interagia com ele. Para orientar esta ação, foi elaborado um roteiro para registro das observações. (Anexo C) A partir deste registro era feito um relatório incluindo os principais aspectos observados e encaminhadas sugestões para a prática pedagógica do professor. (Anexo D)

Esta foi, em suma, a organização do Projeto de Acompanhamento à Inclusão do Aluno com Autismo no primeiro ano de seu desenvolvimento. No último encontro, realizado em dezembro de 2010, foi feita uma avaliação por todos os participantes - profissionais da UTD e professoras das escolas comuns. Os seguintes pontos positivos foram destacados: as temáticas das reuniões, a oportunidade para troca de experiências, as visitas da pedagoga da UTD às escolas comuns, e a estratégia da Agenda da Inclusão. Também foi considerada relevante a participação de profissionais da Fonoaudiologia e Psicologia integrantes da equipe da UTD nos encontros, trazendo contribuição sobre as áreas de linguagem/comunicação e comportamento, com abordagens teóricas e práticas.

Como aspectos que deveriam ser aprimorados foram elencados: maior frequência da pedagoga nas visitas às escolas, realização de mais atividades em que fossem demonstradas as práticas desenvolvidas nas classes da UTD, maior participação da direção/pedagogos das

escolas comuns nos encontros, garantia de um mediador para os alunos com autismo incluídos na turma comum³⁵, participação das famílias para conhecimento sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos, e registro das adaptações curriculares pelas professoras (pois nem todas sistematizavam as adaptações curriculares que realizaram).

Esta avaliação constitui-se como elemento fundamental para a reestruturação do Projeto em 2011. Nesse ano, o trabalho foi retomado com um novo grupo de participantes, uma vez que as professoras das classes comuns que os alunos com autismo estavam frequentando eram outras. No início do ano letivo, a UTD tinha 12 alunos participando do processo de inclusão, distribuídos em dez unidades distintas (nove escolas e uma creche). Estes foram divididos em dois grupos de seis alunos, que eram acompanhados através de visitas às suas escolas por duas pedagogas³⁶, sendo eu, uma delas.

As linhas gerais e estrutura do Projeto foram mantidas, porém, considerando a avaliação realizada, o número de encontros previstos foi ampliado para oito (eram seis em 2010), com carga horária de quatro horas. Os encontros aconteceram mensalmente com início em março e término novembro, excluindo o mês de julho devido ao recesso escolar. Outro aspecto pertinente foram as visitas realizadas às escolas durante 2010, que trouxeram inúmeras reflexões. Tal experiência, somadas às discussões coletivas sobre inclusão escolar de alunos com necessidades especiais realizadas no âmbito do grupo de pesquisa do PROPEd³⁷ foram fatores decisivos para a opção metodológica da pesquisa-ação como linha de investigação.

E assim, no início de 2011, apresentei à UTD a intenção de eleger o Projeto de Acompanhamento à Inclusão como objeto de estudo da dissertação de mestrado. Em minha proposta, o Projeto de formação continuada, desenvolvido através dos encontros mensais, se constituiria como “pano de fundo” da pesquisa, envolvendo, de forma geral, todo o grupo de profissionais (da UTD e do ensino comum), participantes deste. Porém, o foco principal seriam dois estudos de casos com duas professoras, as quais seriam acompanhadas de forma mais sistemática.

³⁵Embora não fosse competência da UTD disponibilizar o profissional. Entendemos que o espaço foi utilizado pelos professores como “reforço” à solicitação feita junto à Secretaria de Educação, principalmente pelo fato de outros quesitos não estarem sendo respeitados, dentre eles, por exemplo, a redução do número de alunos diante da presença de um aluno “especial”. Nesse caso, mesmo que o aluno com autismo não demandasse a presença de um mediador para atuação direta com ele, seria um suporte ao professor na condução da dinâmica pedagógica de forma geral, o que resultaria em melhor qualidade no trabalho a todos os alunos da classe.

³⁶Continuei em 2011 compondo o quadro funcional da UTD como pedagoga e uma nova integrante da equipe, com a mesma função, foi disponibilizada pela Secretaria de Educação, para atendimento à demanda de acompanhamento à inclusão nas escolas comuns, conforme registrado na avaliação do ano anterior.

³⁷*Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: Práticas Pedagógicas e Cultura Escolar*, coordenador pela Prof^a Dr^a Rosana Glat. www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br

A idéia era, com base nas discussões e reflexões realizadas nos encontros na UTD, investigar a prática de duas professoras frente ao processo de inclusão de um aluno com autismo em suas classes. Especificadamente, avaliar os efeitos do suporte direto oferecido pela Educação Especial, como parte das ações do Projeto.

Como será posteriormente descrito, os estudos de caso foram desenvolvidos por meio da metodologia da pesquisa-ação, constituído de observação e acompanhamento direto, nas salas de aula, da prática pedagógica de duas professoras, bem com de sua participação no Projeto.

Os encontros do Projeto ocorreram de março a novembro de 2011, e contaram com a participação regular de 12 professoras regentes das classes comuns em que os alunos da UTD estavam incluídos, além de 23 outros profissionais (mediadores, diretores, pedagogos, professor de sala de recursos e representantes da Secretaria de Educação) que tiveram frequência mais esporádica. Estes encontros, que tinham como objetivo orientar o exercício da prática docente, privilegiando a discussão dos aspectos legais, teóricos e práticos do processo de inclusão escolar de alunos com autismo (ANEXO E).

O primeiro encontro, que ocorreu no mês de março, priorizou a socialização entre os participantes e a apresentação da proposta. Seguindo a dinâmica de trabalho de 2010, para todos os demais encontros foram sugeridas atividades de desdobramento a serem realizadas no espaço da escola comum. Na medida em que, como já mencionado, as professoras participantes eram iniciantes na experiência do trabalho de inclusão escolar de alunos com autismo, a primeira temática foi procurar estabelecer um novo olhar para esse aluno. O objetivo era que as docentes percebessem, entre outros aspectos, a maneira como os alunos se comportavam e se comunicavam diante das situações vivenciadas na sala de aula e na escola, de modo geral. Era preciso que os professores observassem seus alunos, investigassem *quem* eram esses alunos, e mais, *quem* eram esses alunos no contexto das interações e relações experimentadas na classe comum.

Assim, era importante, primeiro, saber o que tornava o seu aluno “diferente” dos demais para, em seguida refletir sobre as possíveis ações para atendimento de suas necessidades educacionais especiais. Este olhar individualizado é importante, pois, ainda que os alunos tivessem o mesmo diagnóstico, isto não significava que apresentariam as mesmas necessidades educacionais especiais. Como lembram Glat e Blanco (2009):

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, é a demanda de um determinado aluno em relação a

uma aprendizagem no contexto onde é vivida. (...) Não existem, a princípio, necessidades educacionais especiais predeterminadas, nem entre alunos com o mesmo diagnóstico clínico. (...) A necessidade educacional especial se manifesta na ação individual e subjetiva de conhecer/ aprender um novo 'conteúdo' social. (p. 26-29)

Como segundo objetivo, então, foi levada a discussão e elaboração de adaptações curriculares específicas para cada aluno. É importante observar que a proposta de organização de adaptações curriculares deveria ser compartilhada com a equipe pedagógica das respectivas escolas. Para nortear essa etapa, elaboramos um instrumento denominado *Ficha de Observação* (Anexo F), que foi utilizado como base para as professoras construírem, nas escolas comuns, as adaptações curriculares para seus respectivos alunos com autismo.

Os demais encontros tiveram como estratégias exposições orais, dinâmicas, observação de práticas pedagógicas desenvolvidas na UTD para os alunos com autismo, tendo sempre o diálogo e a reflexão permeando as discussões. No último encontro, em dezembro, foi feita uma apresentação de quatro experiências de inclusão, dentre elas as ações das duas professoras sujeitos da pesquisa. Esta reunião foi marcada por grande interesse e participação, uma vez que contou com expressiva presença de diretores e pedagogos das escolas envolvidas e até mesmo algumas professoras que já haviam sido selecionadas para trabalhar com o aluno com autismo no ano seguinte.

No capítulo 5 abordaremos sobre o percurso metodológico eleito para a pesquisa de campo, para então dedicarmos o capítulo 6 e 7 à apresentação destas experiências, na forma de dois estudos de casos.

5 A PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo tem como propósito apresentar o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa de campo: os objetivos, a escolha metodológica os procedimentos gerais de coleta e análise de dados e os sujeitos que participaram da investigação.

Ressaltamos que se trata de um estudo de cunho qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva. 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p.47-50)

Conforme já explicitado a questão que motivou a pesquisa foi investigar a experiência pedagógica da inclusão dos alunos com autismo, focalizando, neste contexto, a formação continuada de professores para atuação com este alunado em sala de aula comum. O ponto de partida para pensar a pesquisa, foi a experiência vivida com o Projeto de Acompanhamento à Inclusão dos Alunos com Autismo, em desenvolvimento na UTD, abordado no capítulo anterior.

A idéia era investigar os efeitos das discussões e reflexões realizadas nos encontros do Projeto, especificamente na prática pedagógica de duas professoras frente ao processo de inclusão de seus alunos com autismo.

Era necessário, portanto, a autorização do poder público local para realização da pesquisa. Com a concordância da Coordenação da UTD e autorização da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia do município o próximo passo foi o atendimento às questões éticas. Para isso obtemos o consentimento em caráter oficial através de apresentação de documento de autorização de acordo com as exigências da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), (Anexo G) e a pesquisa foi formalmente iniciada em agosto de 2011.

Neste momento instalou-se mais um desafio: assumir o papel de pesquisadora, sendo parte integrante da equipe de especialistas da UTD. Era preciso cuidar atentamente para evitar a sobreposição dos papéis. A esse respeito, Amorim (2001), colabora ao afirmar que:

O pesquisador pretende ser aquele que acolhe e recebe o estranho. Abandona seu território, desloca - se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la. (p.26).

Estávamos certas que durante a pesquisa, este deveria ser o exercício: distanciar o olhar e assim permitir o estranhamento necessário para questionar e refletir sobre o aparentemente natural. O desejo não era de estabelecer um afastamento fantasioso do contexto, mas sim de estar sempre alerta ao compromisso de refletir e ter uma atitude de crítica sobre o trabalho, para então ser possível intervir e colaborar na busca por melhores repostas educativas no processo de inclusão dos alunos eleitos para o estudo.

Considerávamos que esse movimento de reflexão também poderia, inclusive, interferir na proposta de formação continuada realizada através do desenvolvimento do Projeto, na medida em que as escolas eleitas para o estudo também participarem do Projeto. Assim, questões relativas às suas realidades poderiam ser temas de diálogo entre os demais professores e desencadeadoras do aperfeiçoamento da proposta em andamento.

5.1 A pesquisa-ação e o estudo de caso como escolhas metodológicas

Um dos pressupostos fundamentais de qualquer forma de pesquisa-ação é a convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas. Caminhar juntas não significa apenas uma concomitância temporal, mas essencialmente uma articulação dialética desses dois aspectos: o fazer e o pesquisar; o fazer pesquisando e o pesquisar fazendo. (FRANCO e LISITA, 2008, p.61)

Em capítulos anteriores, discutimos a formação continuada de professores, sua relação com a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a configuração da Educação Especial como suporte a este processo no contexto da escola comum. Para o desenho da pesquisa, precisávamos estar ancorados em uma metodologia que dentre outros aspectos, fosse coerente com o referencial teórico adotado, principalmente no que diz respeito à postura reflexiva do professor e a formação continuada embasada no diálogo como um caminho promotor de construção de melhores práticas educacionais inclusivas.

Nesse sentido, optamos por desenvolver a investigação a partir de dois estudos de casos por meio da *metodologia da pesquisa-ação*³⁸. Foram selecionadas como sujeitos duas

³⁸ Alguns autores optam por adjetivar a metodologia pesquisa-ação com termos como: colaborativa, emancipatória, crítico-colaborativa, reflexivo-crítico-colaborativa. No intuito de evitar o uso de variadas terminologias e explicações conceituais, no decorrer do texto utilizaremos somente pelo termo pesquisa-ação, pois consideramos que este agrega por si só as características de crítico e colaborativa.

professoras participantes do Projeto de Acompanhamento à Inclusão³⁹. A participação das professoras nos espaço/tempo destinado ao Projeto foi considerada na coleta de dados, no entanto, como campo de pesquisa elegemos uma escola e uma creche do âmbito do município, mais especificamente as salas de aula das respectivas professoras.

A adoção da pesquisa-ação como estratégia de formação continuada de professores tem sido apontada por diversos autores (JESUS, 2007, 2008; ALMEIDA, 2008; GLAT, 2008; NAUJORKS, 2008; PLETSCHE, 2009; GLAT e PLETSCHE, 2011, entre outros). Seu caráter propositivo, isto é, a produção de informações e conhecimentos de uso efetivo, inclusive no nível pedagógico (THIOLLENT, 2004), constitui-se como uma das principais razões que direcionam os pesquisadores a apontar a metodologia como possível promotora de melhores respostas ao atual cenário educacional.

André (2003) e Franco (2005) investigaram a evolução dos estudos sobre pesquisa-ação. Para compreender esse histórico apresentaremos sucintamente o desenvolvimento das ideias sobre pesquisa ação e seus principais representantes, tendo as autoras como referenciais.

A origem da linha de investigação é datada de 1944, sendo Kurt Lewin, um estudioso das questões psicossociais, e reconhecido como criador da proposta. Como traços essenciais, Lewin descrevia a “análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la, repetição desse ciclo de atividades” (ANDRÉ, 2003).

Para Franco (2005), as origens a pesquisa-ação, com Lewin:

Identificam uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessidade de emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção da mudança de percepção e comportamento. (p.487)

De acordo com André (2003), após os estudos norte americanos com base em Lewin, várias outras correntes surgiram, nas últimas décadas sendo responsáveis pelo “vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas” (FRANCO, 2005, p.483).

Sobre o caráter de criticidade e reflexão deste tipo de pesquisa, Franco (2005), colabora com a discussão, trazendo que:

³⁹Lembramos, como já menciona, que o trabalho de acompanhamento pedagógico foi mantido para todas as professoras integrantes do Projeto.

(...) a pesquisa-ação, que é crítica, rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos. Isso se deve em parte porque a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo. [...] A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão- ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. (p.486)

Vale destacar, que “a pesquisa- ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (ANDRÉ, 2003, p.33) Esta autora, aponta, também, que após os primeiros passos para realização de uma pesquisa-ação (definir o problema, o uso de instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecimento do problema e o delineamento de um plano de ação), a preocupação maior é busca por aprimoramento, pela descoberta de conhecimentos que possibilitem uma melhor forma de transformar a realidade.

Essa vem a ser o principal objetivo da presente pesquisa: intervir na realidade na tentativa de transformá-la, tendo como ponto de partida o problema comum ao sistema de ensino regular e espacial, ou seja, o *como* implementar e desenvolver a inclusão escolar de alunos com autismo no contexto da escola comum. Glat e Pletsch (2011), ao discutirem pesquisa-ação, colocam tratar-se de:

Um método de investigação científica concebido e realizado com estreita associação com uma ação voltada para a solução de um problema coletivo(...). Visa, portanto, atender de imediato à demanda da comunidade que serve como campo de estudo. Para tal, uma das características principais dessa metodologia é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo no qual o projeto está sendo desenvolvido. Pressupondo, assim, uma estreita interação entre sujeitos e pesquisador, diferencia-se de métodos convencionais, em que o pesquisador mantém uma postura mais distanciada (dita objetiva), da realidade investigada. (p.109)

Outro fator determinante na escolha desta metodologia foi compreender que na pesquisa-ação o trabalho é desenvolvido *com* os profissionais nos contextos escolares e não *sobre* eles. Em outras palavras, a pesquisa-ação pode ser compreendida como uma forma de pesquisa *para* a Educação e não *sobre* a Educação (JESUS, 2006).

A estreita relação entre sujeitos e pesquisador, a flexibilidade e o diálogo com os participantes, também são aspectos apontados por Glat e Pletsch (2011). Esta postura elimina a existência de procedimentos pré-determinados e valoriza a elaboração coletiva de soluções para os problemas encontrados.

Braun (2004), para sintetizar os pressupostos da metodologia e registra que a pesquisa-ação:

- a) Não conduz somente a avanços teóricos, mas também tem desdobramentos práticos para os participantes o estudo;
- b) É participativa e colaborativa, pois envolve uma postura de cumplicidade entre o pesquisador e os demais participantes;
- c) É democrática, na medida em que possibilita aos participantes se envolverem com a pesquisa, influenciando-a e articulando-a com suas vivências diárias;
- d) É interpretativa, pois todas as perspectivas e opiniões dos participantes têm legitimidade, em vez da visão do pesquisador ser a única considerada;
- e) Finalmente, é crítica, pois envolve todos os participantes numa posição reflexiva diante das ações a serem tomadas, ou analisadas, para possíveis mudanças que possam vir a desenvolver. (p.67-68)

Acreditamos que essa forma de conceber a pesquisa é de extrema importância nos contextos escolares atuais, principalmente por posicionar os envolvidos como sujeitos capazes de produzir e criar conhecimentos. Podemos dizer resumidamente que a pesquisa-ação permite aos participantes avançar teoricamente na análise do problema a ser estudado, à medida que todos compreendem e passam a adotar novas práticas.

Bogdan e Biklen (1994) chamam atenção sobre a importância da coleta de dados ocorrer diretamente no o ambiente natural onde a pesquisa se desenvolve. Para nossos propósitos era preciso estar na escola, observando diretamente o processo de inclusão dos alunos com autismo, não apenas ouvir depoimentos e relatos dos professores que mensalmente se reuniam na escola especializada.

Desta forma a pesquisa-ação foi conduzida em dois estudos de caso. Este tipo de estrutura investigativa é utilizada, como aponta André (2005), quando:

- (1) há interesse em conhecer uma instância em particular (2) pretende-se conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (p.31)

Este tipo de metodologia, quando aplicada em práticas educacionais, permite ao pesquisador:

- [...] manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 2005, p.28)

5.2 Os participantes da pesquisa

Todos os sujeitos participantes foram plenamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. No caso dos menores de idade, o contato foi realizado com seus responsáveis. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo H).

5.2.1 Sujeitos focais

Os sujeitos focais da pesquisa foram duas professoras do ensino comum que tinham em suas classes alunos com autismo, e que voluntariamente aceitaram participar do estudo.

Na escolha dos participantes, definimos alguns critérios. Primeiro, as professoras deveriam ser integrantes do Projeto de Acompanhamento à Inclusão do Aluno com Autismo, desenvolvido pela UTD e compor o quadro efetivo da rede, a fim de não inviabilizar a pesquisa por conta de possível interrupção do contrato de trabalho. Para permitir maior amplitude dos dados, deveriam atuar em escolas e em anos de escolaridade diferentes.

Os alunos deveriam estar frequentando os anos iniciais da escola comum e não ter vivenciado nenhuma outra experiência de inclusão onde o suporte do trabalho não tivesse sido oferecido pela UTD. Deveriam também frequentar a UTD em turno contrário ao da escola comum, em grupos diferentes e possuir laudo médico indicando o autismo e não outro quadro diagnóstico do grupo do Transtorno Global do Desenvolvimento.

As professoras selecionadas foram Lúcia⁴⁰ e Sara e seus respectivos alunos, Júlio e Igor. Lúcia atuava com Educação Infantil, em classe de Pré-escola, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Na ocasião da pesquisa, Lúcia tinha 26 anos de idade, licenciatura em Pedagogia e quatro anos de experiência docente, sendo dois na rede municipal de ensino de Angra dos Reis. Já havia tido em uma de suas classes um aluno com Síndrome de Down.

A outra professora foi Sara que atuava em classe de alfabetização⁴¹. Também licenciada em Pedagogia, com 37 anos de idade e 16 anos de docência, havia trabalhado durante um ano como professora de classe especial, porém não com alunos com autismo. Tratava-se então da primeira vez que cada uma das professoras estava desenvolvendo um trabalho pedagógico com esse alunado.

⁴⁰ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

⁴¹ De acordo com a Resolução nº 2 de 2011 da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, a então chamada classe de alfabetização passa a ser nomeada de 1º ano de escolaridade. (ANGRA DOS REIS, 2011) No decorrer do texto faremos então uso desta denominação.

5.2.2 Sujeitos secundários

5.2.2.1 O aluno Júlio

Júlio era aluno da classe de Pré-escola de um CEMEI da rede pública municipal de educação. Quando a pesquisa foi desenvolvida, ele estava com cinco anos de idade. Morava com a mãe e um irmão mais novo, em um bairro onde residiam em sua grande maioria trabalhadores da indústria naval sediada no município. Seus pais eram separados e o contato com o pai acontecia aleatoriamente aos finais de semana.

Júlio apresentava quadro de autismo infantil, com diagnóstico clínico emitido há cerca de um ano. Frequentava o atendimento educacional especializado na UTD, além de tratamentos clínicos na área de Psiquiatria, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, oferecidos pelo CAPSI⁴². A escolarização de Júlio havia sido iniciada na rede particular. Porém quando a escola sinalizou à família dificuldade em trabalhar com a criança, a mãe decidiu cancelar sua matrícula e transferi-lo para a rede pública em fevereiro de 2011.

5.2.2.2 O aluno Igor

Igor, na ocasião da pesquisa tinha sete anos de idade, e cursava o primeiro ano de escolaridade. Ele residia com seu pai, sua mãe e um irmão mais velho, em um bairro de periferia da cidade. A família era originária da Bahia, tendo vindo para o município em busca de trabalho e melhores condições de vida.

O aluno apresentava quadro característico do autismo infantil, também confirmado em diagnóstico clínico. Começou a frequentar a UTD em 2009, aos cinco anos de idade. Neste mesmo ano, no segundo semestre, iniciou sua primeira experiência de inclusão na rede pública de ensino, em turma de Educação Infantil, na mesma escola onde a pesquisa foi desenvolvida. O aluno cursou a Educação Infantil desde o final de 2009 até 2010, estando em idade compatível para esta etapa de escolarização. Em 2011 acompanhou sua turma para a classe de alfabetização.

⁴² Centro de Apoio Psicossocial Infantil, instituição ligada à Secretaria de Saúde para o atendimento clínico de crianças e adolescentes.

5.3 Procedimentos Gerais

Apresentaremos aqui os procedimentos gerais do trabalho desenvolvido nos dois estudos de caso. Para coleta de dados utilizamos *observação participante* da prática de sala de aula e *entrevistas abertas e semi-estruturadas* com as duas professoras.

A pesquisa teve duração de cinco meses, com início em agosto e estendendo-se até dezembro de 2011, com uma visita semanal a cada uma das escolas. Na maioria das visitas, os alunos em foco estavam em sala de aula, sendo também acompanhados em outros espaços, como por exemplo, o pátio, o parquinho e o refeitório.

Lüdke e André (1986) ressaltam que a validação e fidedignidade da observação como instrumento de investigação científica relaciona-se com seu caráter controlado e sistemático. As autoras complementam a idéia afirmando que para garantir tais aspectos é necessária a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Considerando a riqueza e multiplicidade de ações e relações presentes no espaço da sala de aula e com o propósito de focar nos objetivos delimitados, utilizamos o Roteiro de Observação, citado no Capítulo 4, com o propósito de orientar o registro dos dados observados durante as visitas às escolas.

O referido documento constitui-se como o balizador das observações iniciais em sala de aula, e foi organizado com base nas características comuns às crianças com autismo. Foi pensado de forma a apresentar informações capazes de direcionar interpretações sobre o processo inclusivo dos alunos em questão. Constam no instrumento itens como, por exemplo: comunicação e interação do aluno com o professor e colegas de turma, manifestação de comportamentos típicos do aluno com autismo, situações de manifestação de comportamento, participação dos alunos nas atividades propostas pelo professor, entre outros.

Além da ficha de observação preenchida durante as aulas ou em momento imediatamente posteriores a essas, tivemos também, para compor o conjunto de procedimentos de coleta de dados as *notas registradas em caderno de campo*, fruto das observações também realizadas em sala de aula.

As entrevistas abertas com as professoras focais e demais participantes de cada um dos casos foram realizadas nas dependências da escola em momentos de chegada da pesquisadora às escolas, horário de recreio ou mesmo durante as aulas. Também se constitui com entrevista aberta a apresentação das experiências das professoras de cada um dos estudos de caso no último encontro destinado ao Projeto de Acompanhamento à Inclusão do aluno com Autismo, realizado na UTD.

Segundo Manzini (2008), esse procedimento permite ao pesquisador criar:

[...] uma rede de significados sobre o fenômeno ou o assunto que está sendo investigado. [...] Na entrevista não estruturada, o entrevistador não conta com um roteiro previamente definido, e as questões vão sendo pautadas sobre o próprio conteúdo de fala do entrevistado. (MANZINI, 2008, p.17-18)

Tais entrevistas foram realizadas ao longo dos encontros com as professoras e compostas por “conversas informais”. Este procedimento permitiu uma maior fluidez e espontaneidade nos depoimentos, configurando-se, portanto, como instrumento capaz de fornecer informações valiosas.

Já as entrevistas semi-estruturadas, também com as professoras focais foram agendadas com antecedência e realizadas nas dependências das escolas ao final das visitas às salas de aula e também após o encerramento dos encontros do Projeto, isto é, no mês de dezembro. A entrevista semi-estruturada parte de um esquema ou roteiro básico, em que são elencados questionamentos, voltados para o foco principal da pesquisa, abrindo também espaço para desdobramentos e considerações espontâneas dos sujeitos. (REDIG, 2010).

O roteiro utilizado (ANEXO I) serviu para guiar a entrevista para as impressões das professoras a respeito da experiência de inclusão dos alunos com autismo, e o suporte oferecido pela Educação Especial, realizado através do Projeto de Acompanhamento à Inclusão e das visitas às salas de aula. O objetivo era que as professoras apontassem as facilidades e dificuldades no processo, a aplicabilidade (ou não) das técnicas e estratégias de ensino abordadas, avaliassem o processo evolutivo dos alunos e, principalmente, refletissem sobre suas próprias práticas.

As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas em áudio ou filmadas em vídeo e posteriormente transcritas na íntegra. Já as entrevistas abertas foram registradas em caderno de campo como notas de campo.

Também foi realizada *análise de documentos* que diziam respeito ao processo inclusivo dos alunos em questão. Para efeito de pesquisa foram considerados documentos quaisquer materiais escritos que poderiam ser usados como fonte de informação sobre o objeto de estudo. Os seguintes documentos foram utilizados como dados para análise: diário de classe, exercícios xerografados propostos como atividades de sala de aula aos alunos, atividades realizadas nos cadernos dos alunos, diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação para o trabalho nos anos de escolaridade em que os alunos estavam matriculados e slides das apresentações realizadas pelas professoras gravadas em programa *Power point*.

Para *análise dos dados*, partimos das leituras e releituras do material coletado, tendo como base o referencial teórico inicialmente selecionado, acrescido, posteriormente de outros estudos que foram consultados para colaborar com as interpretações.

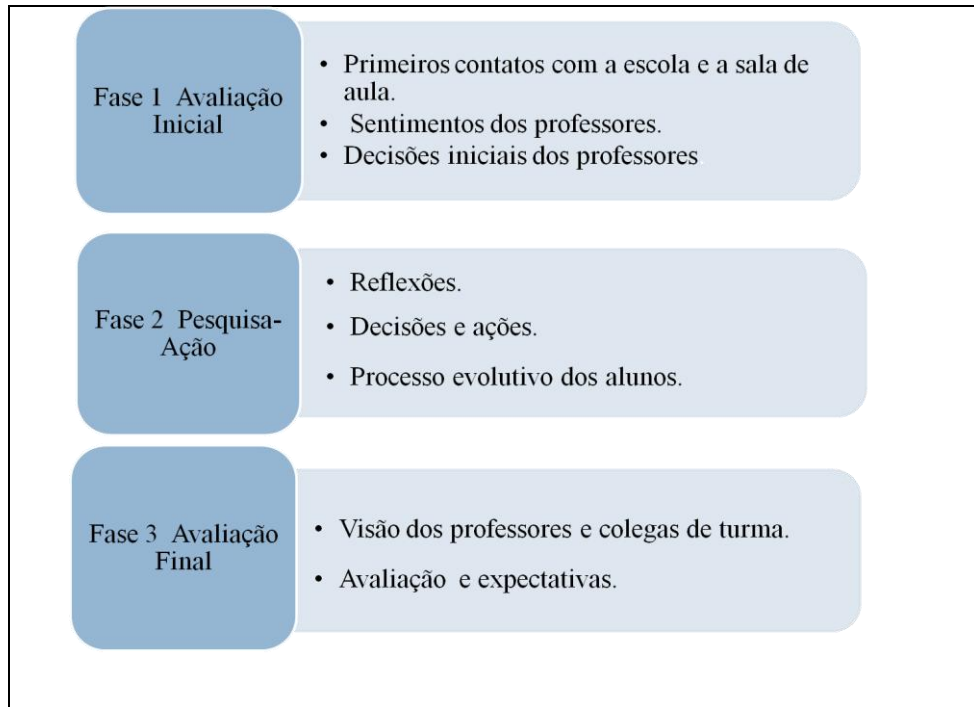
Como etapa final desse momento da pesquisa criamos *categorias de análise*, para agrupamento e classificação dos dados coletados nas observações, transcrições de entrevistas e documentos analisados. Para tal, utilizamos a análise temática, por sugerir recortes de um assunto ou de um tema. (MANZINI, 2008)

Com o intuito de facilitar a organização e a apresentação da diversidade de dados obtidos estruturamos o trabalho em três fases distintas (porém interligadas) as quais compreendem categorias temáticas. A *Fase 1*, consistiu da avaliação inicial do contexto da sala de aula, abrangendo as situações e eventos relacionados diretamente com o processo de inclusão dos alunos com autismo. Denominamos essa fase de **avaliação inicial** e a ela foram atribuídas duas categorias temáticas. Na primeira agrupamos os dados que faziam referência aos *primeiros contatos com a escola e a sala de aula, os sentimentos dos professores e suas decisões iniciais* sobre a inclusão escolar dos alunos com autismo. A segunda categoria abrangeu as *decisões iniciais dos professores* em relação à inclusão escolar dos alunos e nossas primeiras análises.

A *Fase 2* compreendeu a **pesquisa-ação** propriamente dita, configurando-se pelas orientações diretas aos professores, a partir da realidade observada na fase anterior. Para análise dos dados coletados durante esta fase, construímos três categorias. A primeira abrangia as *reflexões* realizadas pelas professoras (junto com a pesquisadora ou não), as quais constituíram como hipóteses para as tomadas de decisões referentes à prática pedagógica com os alunos com autismo. Na outra categoria foram organizados dados sobre *decisões e ações* relativas ao processo de inclusão dos alunos. A terceira categoria refere-se ao *processo evolutivo dos alunos*, isto é, às respostas que eles foram apresentando a partir das intervenções realizadas.

Na *Fase 3*, também desdobrada em três categorias, representa a **avaliação final** do trabalho realizado. A primeira categoria é à *visão dos professores e colegas de turma dos alunos com autismo*, sendo o foco o suporte oferecido pela Educação Especial e as mudanças observadas nos alunos alvo. Na segunda categoria incluímos a *avaliação dos professores sobre a experiência* vivida e, por último, *expectativas dos professores* sobre a continuidade do processo de escolarização dos alunos com autismo.

O quadro 2 sintetiza a estrutura metodológica utilizada para categorização e análise dos dados coletados na pesquisa:



Quadro 2: Categorização e análise dos dados

Como se tratam de dois estudos distintos, nos próximos dois capítulos discutiremos os dados obtidos a partir da análise qualitativa dos dados coletados.

6 ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO EM CLASSE DE 1º ANO DE ESCOLARIDADE

“É mais ou menos assim: Eu aprendo tanto quanto eu tento ensinar.”

(Professora Sara, em novembro de 2011)

Este capítulo discute o processo de inclusão de um aluno com autismo no 1º ano de escolaridade - classe de alfabetização - na escola comum. Conforme já mencionado os dados foram coletados pelo período de cinco meses, de agosto a dezembro de 2011, quando foi realizada a pesquisa de campo.

Apresentaremos aqui o contexto da escola e da sala de aula, os participantes e as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora para a promoção da aprendizagem do aluno foco.

6.1 Participantes e Cenário

Conforme já especificado, foram sujeitos deste estudo de caso a professora Sara e o aluno Igor, com 7 anos de idade. Também foram considerados como participantes os demais alunos da turma, a diretora e a pedagoga.

O cenário deste primeiro estudo de caso foi uma escola da rede pública municipal de Angra dos Reis, a qual chamaremos de Escola A. A Escola A localizava-se em bairro da periferia da cidade, a cerca de oito quilômetros de distância do centro. A instituição foi criada e autorizada a funcionar no ano de 2009, com classes de Pré-escola e com os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo relato da diretora, o espaço físico era de uma residência, que foi adaptada para funcionar como escola. Havia nove salas de aula, três banheiros (dois para alunos e um para funcionários), um refeitório, pátio (com um campo de areia, um parquinho e uma piscina, na ocasião desativada), Gabinete da Direção, Secretaria, depósito de materiais e cozinha.

No ano de 2011, a unidade escolar atendia a aproximadamente 470 alunos de 1º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com média de idade entre seis e 14 anos. As atividades eram realizadas em dois turnos: manhã e tarde. Além do corpo docente composto por 15 professoras, a escola contava também com oito profissionais de apoio (com atuação na secretaria, cozinha e zeladoria).

Embora as observações tenham ocorrido em diversos espaços da escola, o principal foco foi a sala de aula onde funcionava a classe do aluno Igor. Era uma sala pequena mobiliada com as carteiras dos alunos (as quais, vale ressaltar, eram carteiras destinadas ao uso de crianças em idade de Educação Infantil⁴³). Também faziam a composição do ambiente, a mesa da professora, um quadro branco, um ventilador de teto, um armário de aço onde eram guardados livros, cadernos dos alunos e materiais diversos, duas caixas plásticas grandes, uma contendo brinquedos variados e outra com livros de estória e revistas. A sala tinha uma janela gradeada, que permitia aos alunos ampla visão do pátio da escola.

A turma era composta por 18 alunos, oito meninas e dez meninos, entre sete e dez anos de idade. Destes, cinco eram renitentes, isto é, haviam sido retidos neste ano de escolaridade por mais de duas vezes, o que não era o caso de Igor. De modo geral, era uma turma participativa, chegando por vezes a demonstrar-se agitada, ainda que os alunos não fossem indisciplinados e atendessem prontamente aos comandos da professora. O horário de entrada dos alunos era às 7: 30h e a saída às 12h, com merenda e recreio de 9h às 9:20h.

É importante ressaltar que Igor, frequentava a escola em horário reduzido, de 7: 30h às 9h. Merendava junto com os demais alunos e por volta de 9: 30h, após o recreio, sua mãe vinha buscá-lo. A escola e a família de Igor decidiram por esta organização, considerando três razões. Primeiro porque, geralmente após o recreio a turma ficava mais dispersa e falante. Igor demonstrava pouca resistência a barulho, fosse esse no ambiente da sala ou agitação das demais turmas que estaria no recreio nas horas seguintes. A exposição a sons intensos desencadeava no menino comportamentos como chorar e balançar a cabeça seguido de colocar os dedos nos ouvidos como demonstração nítida de desconforto, o que impedia Igor aproveitar do processo ensino aprendizagem.

Outra razão para o horário reduzido era que permitia a Igor poder frequentar as demais atividades e terapias, como por exemplo, a UTD, equoterapia, natação, a fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e as consultas de rotina ao psiquiatra. Cumprir toda essa agenda durante a semana demandava esforço da família e do próprio aluno, pois estavam alocadas em locais distintos e, com exceção da UTD, nenhuma delas oferecia transporte.

E por último, embora não fosse colocada pela escola como fator determinante, também pesou na opção por horário reduzido não ter disponível um profissional de suporte na sala de aula para acompanhar o processo de escolarização de Igor, o mediador. Segundo a diretora da

⁴³ A equipe técnico- pedagógica da escola explicou a dificuldade em acomodar o conjunto de carteiras comuns aos demais alunos da escola no espaço disponível, pois para tal, seria necessário, o uso de uma sala de aula maior, indisponível no momento.

escola, a presença desse profissional seria muito válida, uma vez que a professora precisava dar atenção e alfabetizar os demais alunos e Igor, de certa forma, dificultava esse processo pois não era possível atender à demanda do aluno e do restante da turma ao mesmo tempo.

6.2 As primeiras percepções sobre a inclusão de Igor na classe de 1º ano da Escola A

No primeiro contato com a escola para o início da pesquisa a professora Sara nos recepcionou e foi logo tratando sobre a possibilidade de não manter um dia fixo para as visitas. Como a turma tinha uma rotina semanal de atividades, ela sugeriu que a alternância nos dias de visitas nos possibilitaria observar o grupo em diferentes situações de aprendizagem. Consideramos que a atitude da professora demonstrou que estava aberta à pesquisa, uma vez que não solicitar agendamento das visitas significava que não a intenção de “preparar o ambiente” e sim permitir a observação em sua versão natural.

Encontramos Igor nesta primeira visita sentado próximo à mesa da professora, que nos informou não tratar-se do lugar que o aluno ocupava todos os dias. Segundo Sara, nos primeiros meses de aula, Igor não aceitava sentar em lugares diferentes, tendo fixado por escolha própria um lugar na sala para usar todos os dias, demonstrando o apego a rotina característico de crianças com quadro de autismo.

A orientação realizada através do Projeto junto aos profissionais das escolas comuns era buscar que a criança gradativamente permitisse a diminuição da rotina exacerbada. O objetivo era desenvolver nos alunos a flexibilidade necessária para lidar com situações inesperadas comuns no dia a dia. E Sara assim procedeu durante o primeiro semestre. Aos poucos, começou a “permitir” que outro aluno estivesse no lugar que considerava como o dele e a aceitar a troca de lugar. Segundo a professora, por vezes ele ficava na frente da sala, por outras no fundo ou no meio, mais próximo aos outros alunos.

Igor não demonstrava, à primeira vista, nenhuma característica que evidenciasse ter uma necessidade educacional especial. No entanto, algumas visitas de observação nos permitiram perceber sua forma de estar no grupo e identificar, também no espaço da escola comum as manifestações de características que enquadravam a criança no quadro diagnóstico.

Igor costumava balançar sucessivas vezes os braços, levantar e abaixar os ombros e em seguida bater o lado posterior dos dedos nos objetos a que tinha acesso, e por vezes, até nas pessoas que estavam por perto. Também virava a mão com a palma voltada para si e as costas para o objeto (livros, mesas, cadeiras, portas, mochila e o que mais encontrasse) e batia sucessivas vezes com o dedo médio e anular, sempre pronunciando o som “iiiiiiiiiiiiiiii...”. Ele

emitia esse mesmo som e/ou movimentos com maior intensidade diante de situações que lhe causavam excitação, alegria ou medo.

O aluno pouco utilizava linguagem oral para se comunicar. Falava muito poucas palavras, e quando o fazia, na maioria das vezes, era repetindo o que ouvia, sempre com fala muito rápida, associada a gestos. Interagia com os colegas de turma, aproximando-se deles, estabelecendo contato ocular, embora muito rapidamente. Igor também manipulava os pertences das outras crianças, que não o repreendiam por isso, como faziam entre si. Nesses momentos tentavam estabelecer algum diálogo, mas ao não terem o retorno, desistiam e se afastavam. Três crianças em especial tinham um contato mais próximo com Igor, dois meninos e uma menina, assumindo por vezes o papel de “cuidadores” dele, procurando adivinhar seus desejos e prontamente atendê-los, conforme ilustramos na nota de campo:

Igor anda de um lado para outro da sala e pronuncia: “Iiiiiiiiiiii!” Sacode os ombros e balança os dedos. A professora diz: “Hoje ele não está bem”. B pergunta: O que você quer? Abaixa-se e olha para o rosto do aluno. Igor afasta B com os braços. Ele continua. A professora explica as atividades. Igor vai até a caixa de brinquedos. Mexe e remexe e aumenta os movimentos e os sons. L. outra aluna se aproxima, olha para mim olha e diz: “Já sei, ele quer pegar aquela girafa que ele gosta.” A aluna L. vai até a caixa. Igor a acompanha. Ela revira vários brinquedos e pega uma girafa que está ao fundo. Entrega o brinquedo a Igor que aceita e diz: “Iiiiiiiiiiii....” O aluno junta a girafa com um carrinho e um caminhão e deita-se no chão da sala para brincar” (Nota de campo, 09 de setembro de 2011)

Igor demonstrava grande interesse por materiais escritos, sendo capaz de ficar bastante tempo com a atenção voltada exclusivamente, por exemplo, para a lista de bibliografia utilizada em um livro didático ou para as letras grafadas no estojo de hidrocor ou lápis de cor. Concentrava-se nessas atividades por bastante tempo, principalmente quando estava ocioso ou quando não entendia a proposta da professora para classe. Igor não acompanhava academicamente a turma. Também se dirigia para a janela e ficava observando o movimento de outras pessoas no pátio ou mesmo o balançar das folhas das árvores, voltando a sentar quando a professora insistia para fazê-lo. Outro instrumento de distração eram cordas, barbantes, cadarços, fitas ou algo do gênero, realizando movimentos giratórios por vários minutos, se não fosse interrompido. A este respeito, registramos em diário de campo:

Cheguei à sala de aula às 8h. Estavam presentes na sala 17 alunos. A turma estava em atividade de adivinhação. A professora fazia a pergunta com “o que é, o que é?” Pensei: 23 de agosto comemora-se o Dia do Folclore. Está perto. Deve ser esse o motivo da atividade. Entre uma atividade de adivinhação e outra a professora parou e solicitou que os alunos me cumprimentassem. Todos deram “Bom dia”

calorosamente e Igor fez: “Tiiiiiiii...!”, vindo em minha direção. Sentou-se próximo a mim, com seu caderno de atividades em mãos. Dividia a atenção entre o caderno e os dedos da mão direita, que movimentava vagarosamente e olhava. Em uma das páginas do caderno Igor encontra um barbante colado. Ele arranca o barbante do papel e começa a girar. A professora percebe e se aproxima. Estica a mão pedindo o barbante a ele enquanto explica oralmente a atividade que a turma deve fazer. Igor entrega o barbante e se direciona para a janela. Olha para fora de forma vaga e ali fica até que a professora consegue tempo para se aproximar dele e oferecer uma atividade. (Nota de campo em 16/08/2011)

Carrinhos e brinquedos diversos também estavam no seu repertório de interesse, com preferência por blocos de madeira e dominó. Porém não brincava como os demais alunos, construindo casas ou prédios com os blocos, ou jogando dominó. Igor usava os brinquedos para enfileirar ou empilhar, e por vezes chegava até a deitar-se no chão da sala para realizar tal atividade.

Embora já fosse capaz de lavar as mãos e se alimentar sozinho, no início do período de observação, em agosto, ainda não ia sozinho ao banheiro, nem avisava para a professora ou algum adulto quando desejava fazê-lo. Por isso a família mandava ele para a escola usando fraldas descartáveis.

Ao descrever o processo de inclusão do aluno, Sara explicou como se sentiu quando se tornou a professora de Igor:

Quando disseram que o Igor seria meu aluno (respira fundo), bom na verdade foi uma conversa da Diretora com a gente. Ela não impôs, mas ela falou assim: “O Igor está indo para o primeiro ano e ele precisa estudar de manhã, porque ele tem a vida toda de UTD e atendimentos à tarde.” E a minha turma para o ano seguinte já estava escolhida. Eu iria alfabetizar e também tinha que ser de manhã, pois eu não estou na escola à tarde. E não tinha outra turma de primeiro ano de manhã. Logo, o Igor tinha que ser meu aluno. Eu escolhi... (risos). E aí dá aquele frio danado na barriga e um monte de interrogações. Mas a principal era: Será que eu vou conseguir? (Entrevista aberta em novembro de 2011)

No começo eu fiquei muito apreensiva. Eu ficava sempre perguntando... pra S.(referindo-se professora de Igor no ano anterior), como era ele na sala dela. Qual era o trabalho que ela fazia. E eu tinha muita preocupação e tive medo de não conseguir dar sequencia no que ela já havia começado. (Entrevista semi-estruturada com professora Sara realizada em 16/12/2011)

O medo e a dúvida se instalaram em Sara. Certamente haviam sido gerados não somente pelos comportamentos inapropriados de Igor, mas pelo seu receio de não conseguir atender às necessidades educacionais especiais que o menino apresentava. Pois, o objetivo da escola era que o aluno adquirisse novas aprendizagens, conforme relato da diretora:

Igor, neste ano precisa avançar... Muita coisa ele já conseguiu desde que chegou à nossa escola. Ele terminou o ano passado bem socializado... Todo mundo aqui já sabe quem é ele... E ele também já fica muito bem na escola e na sala. Ninguém mais fica olhando pra ele como 'o especial', sabe? Ele é nosso aluno ... Agora ele tem que avançar mais... Eu sei que o tempo dele é diferente dos outros, mas a gente também já percebeu desde o ano passado essa questão do interesse dele pela alfabetização em si. O reconhecimento de algumas palavras trabalhadas.. A gente sente que ele quer aprender.” (Fala da diretora em entrevista aberta, agosto de 2011)

A fala acima nos permite concluir que as características de Igor e a sua forma peculiar de se comportar não causava mais estranhamento à comunidade escolar, sendo bem aceito entre os demais.

Após a confirmação de que Igor estaria em sua classe no ano de 2011, Sara começou a refletir sobre o trabalho que desenvolveria com o aluno e a definir algumas ações:

Quando eu soube que o Igor seria meu aluno, eu sentei com a S. (referindo-se a professora do menino no ano anterior). Ela me mostrou algumas coisas que ela tinha feito com ele. Me mostrou as coisas que ela tinha feito no ano passado. As coisas que ela usou. E aí eu comecei, passei as férias inventando um monte de coisas. Fiz um monte de cópias. E aí eu já cheguei aqui com algumas atividades já montadas pra eu ir trabalhando. Outras eu fui colocando conforme a gente ia trabalhando com o nosso projeto. Então, como eu trabalho com Educação Infantil em outro lugar, eu faço muito isso e isso ajuda muito, eu pensei: eu vou fazer a mesma coisa com o trabalho com o Igor. (Entrevista aberta, professora Sara, novembro de 2011)

Como mostra o relato acima, a professora acreditava que o trabalho deveria seguir uma sequência, tendo por base a experiência já realizada. Também partia do princípio que Igor tinha menor desenvolvimento que os demais alunos e por isso deveria realizar atividades destinadas a crianças de menos idade. Não consideramos inadequado a opção de iniciar o trabalho com Igor a partir de conteúdos selecionados de uma coletânea de livros didáticos utilizados com a Pré-escola. No entanto, se esse tipo de estratégia se estender por um longo período sem aproximação entre as atividades propostas para Igor e para os demais alunos, o menino ficará sempre em defasagem.

Ao ter contato com o caderno de atividades⁴⁴, logo de imediato percebemos a grande quantidade e variedade de exercícios propostos. Folheando o material verificamos que muitos haviam sido feitos, outros não. A professora nos explicou que os exercícios que não estavam feitos eram dos dias em que Igor havia faltado à aula. E completou: “*Ele falta muito. Quando ele não dorme à noite*⁴⁵ *a mãe prefere não trazer, pois ela sabe que ele não vai ficar bem.*”

⁴⁴ A professora Sara havia organizado um caderno com a coletânea de atividades realizadas por Igor no período de fevereiro a julho de 2011. O caderno nos foi disponibilizado para análise.

⁴⁵ Segundo relato da mãe, Igor apresentava dificuldades para dormir. Trocava o dia pela noite e por isso faltava muito às aulas. E quando ia a escola após uma noite com muitas interrupções de sono, a família sempre informava o ocorrido à

(Entrevista aberta com a professora Sara, registrada em diário de campo em 10 de agosto de 2011)

As atividades de Igor tinham como propostas desenvolver habilidades consideradas essenciais para o processo de alfabetização, como coordenação motora fina, reconhecimento de vogais e de cores primárias e secundárias, escrita do nome, treino do movimento de linhas curvas e retas, recorte e colagem, dentre outras. Seleccionamos algumas atividades realizadas por Igor no primeiro semestre de 2011 as quais apresentaremos a seguir. Ressaltamos que nenhuma dessas atividades foram observadas por nós no momento de sua realização, uma vez que foram realizadas no período anterior aos início da pesquisa de campo.

Objetivo: Desenvolver a coordenação motora fina/Atividade: Pintura a dedo em espaço delimitado/Recursos: Tinta guache e folha xerografada;

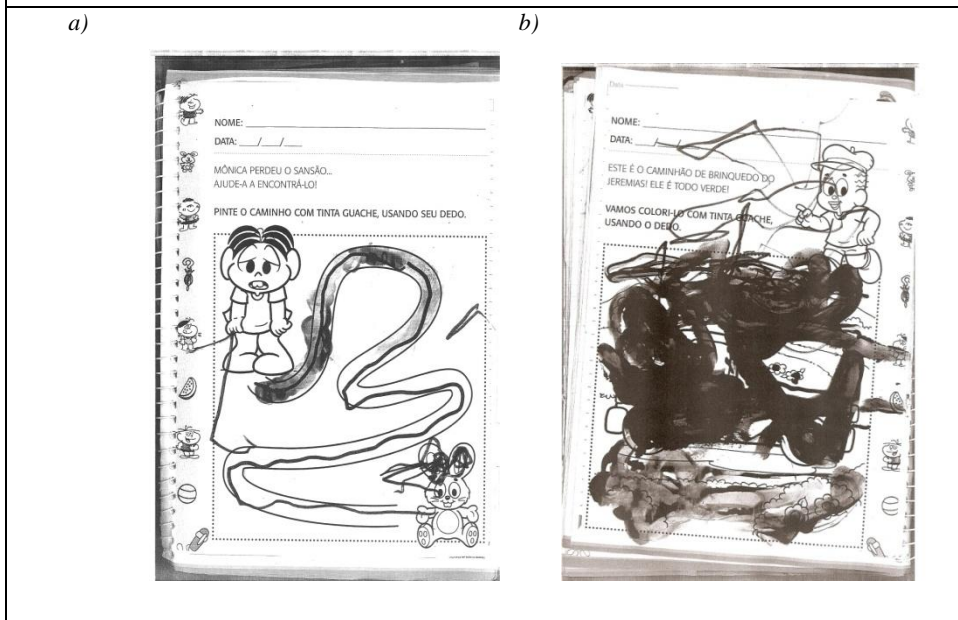


Figura 2: Atividade de coordenação motora fina

Observando as duas atividades, percebemos a diferença na qualidade da produção. Ao questionarmos a professora sobre o ocorrido fomos informadas que a atividade *1a* foi realizada a partir da técnica denominada ajuda física, “em que o instrutor segura a mão da criança e executa os movimentos junto com ela” (KADLEC & GLAT, 1989, p.141). Sara segurou a mão de Igor, conduzindo primeiramente a caneta hidrocor no “caminho” em linha curva e depois fazendo o mesmo com a tinta, que foi interrompida para que Igor desse continuidade sozinho. Já a atividade *1b* foi realizada somente com instrução verbal.

professora. A família relatou também que Igor já havia sido encaminhado para fazer exame investigativo de distúrbio do sono, porém não havia ainda conseguido realizá-lo.

Percebemos nitidamente a dificuldade do aluno na realização de movimentos que exigiam maior precisão.

Segundo a professora, a qualidade das produções de Igor também variava de acordo com seu estado geral no dia. Se estivesse mais agitado, demonstrava mais resistência e menos concentração para realização das atividades, e isso valia também para as que fossem de seu interesse, como por exemplo o manuseio com tintas. Ou seja, mesmo quando gostava das atividades propostas, se não estivesse “bem”, produzia menos.

Objetivo: Exercitar o movimento de olhos e mãos, da esquerda para direita, de acordo com sentido da escrita e leitura e o movimento de linhas retas e curvas, conforme desenho de letras. Atividade: Colar barbante sobre traçado de linhas, respeitando o sentido da esquerda para a direita Recursos: Cola colorida, barbante e folha de caderno.

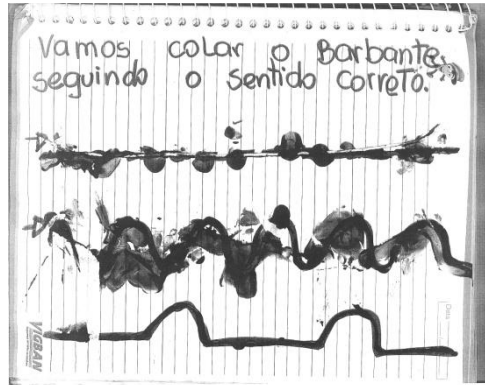


Figura 3: Movimento da escrita e traçado de linhas retas e curvas

Objetivo: Identificar cores e figuras geométricas/Atividades: Colorir e colar/Recursos: Canetas pilot, recortes de figuras geométricas em papel crepom e folhas xerografadas;

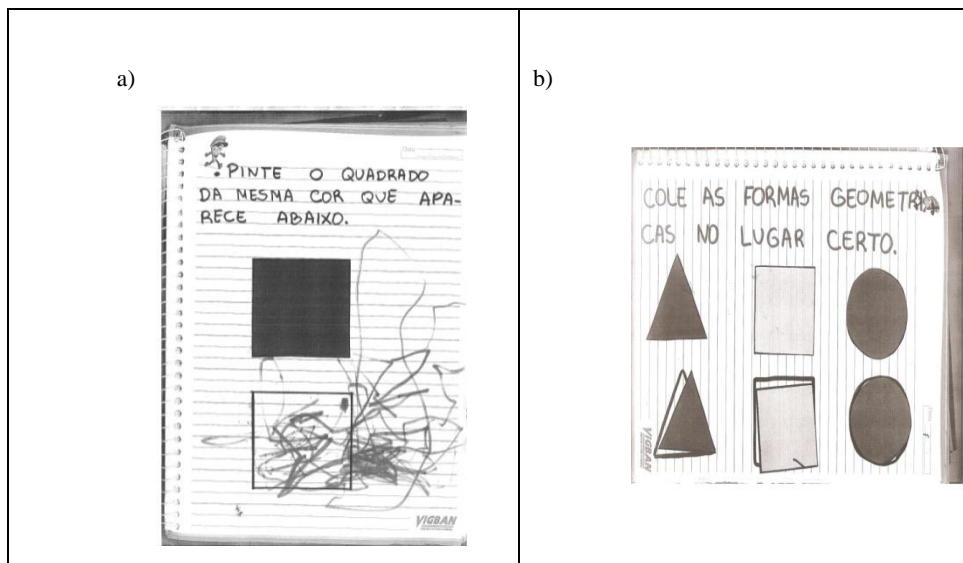


Figura 4: Atividades com cores e figuras geométricas

De acordo com a professora Sara, as atividades acima foram realizadas somente com mediação verbal, sem apoio físico, sendo que para a atividade 3b, Igor recebeu as figuras recortadas para que as colasse nos respectivos espaços. Em relato, a professora informou, também, que decidiu, em função dos movimentos estereotipados que Igor frequentemente apresentava, balançando as mãos e braços, não oferecer a tesoura, uma vez que esta o incomodava e poderia ser lançada, representando risco para ele próprio e /ou os demais alunos.

Na figura 3a e 3c, foi utilizado caneta pilot grossa. O traçado no papel demonstra a falta de harmonia nos movimentos. Mais adiante, quando presenciamos Igor realizando atividades desse tipo, podemos perceber que o aluno segurava a caneta com muita leveza, por vezes quase soltando sobre o papel demonstrando dificuldade na preensão da mesma. Isto era ainda, mais nítido quando utilizava o lápis, pois o traçado era quase imperceptível.

Objetivo: Colorir, colar papeis no desenho das vogais. Recursos: Papel, cola, folha de caderno, folha xerografada e caneta hidrocor grossa.	
a)	b)

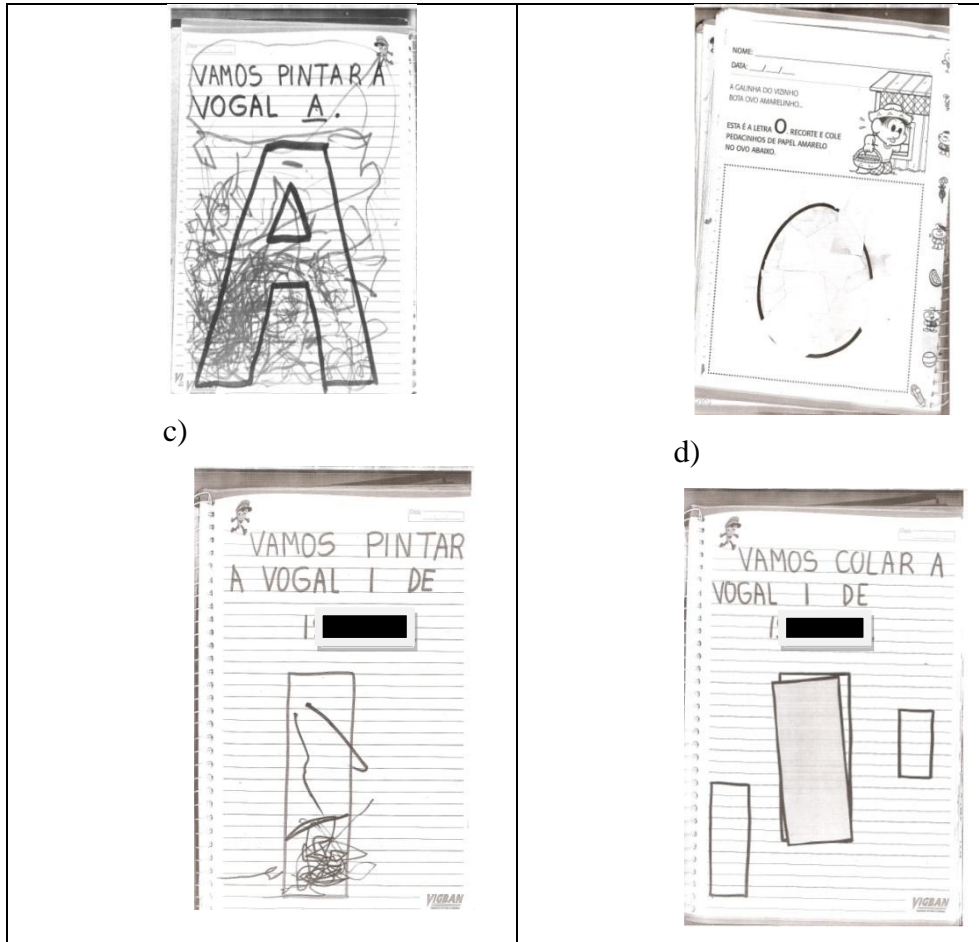


Figura 5: Atividades com vogais

As atividades exemplificadas na figura 4 mostram que era mais fácil para Igor realizar colagem que pintura. Entendemos que colorir um desenho seja mais trabalhoso para qualquer aluno, uma vez que exige mais tempo de concentração, melhor precisão nos movimentos finos e controle de movimentos inibitórios, para parar e avançar com o lápis nos limites das figuras. No entanto, para Igor esse exercícios se tornavam mais difíceis devido a ausência dos movimentos citados acima e ainda com a presença do movimento auto-estimulatório de sacudir dedos e mãos. A preensão do lápis e a coordenação motora fina, exigida, por exemplo, para amassar pedacinhos de papel crepom (para a realização da atividade 4b, onde os papéis foram colados sem amassar) ou para colorir dentro do espaço definido (conforme solicitação nas atividades 4a e 4c), parecia ser muito mais difícil para o aluno.

Oliveira (1997) lembra que o desenvolvimento do movimento de preensão tem início aos três meses e vai amadurecendo de acordo com os estímulos que são oportunizados ao bebê, na medida em que, pouco a pouco, vai experimentando e descobrindo os objetos de seu ambiente. Em suas palavras:

A coordenação fina diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto particular de coordenação global. Temos que ter condições de desenvolver formas diversas de pegar os diferentes objetos. Uma coordenação elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos. (OLIVEIRA, 1997, p.42)

No caso em estudo, era de nosso conhecimento, a partir do registro da entrevista de anamnese realizada com a mãe de Igor no momento de seu ingresso na UTD, que desde bem pequeno ele emitia movimentos estereotipados de auto estimulação com as mãos. Seu histórico mostrava que o menino não havia passado pelos estágios da evolução motora de forma usual, o que poderia explicar sua dificuldade de coordenação motora fina e preensão do lápis.

A seguir apresentamos as atividades propostas a Igor e aos demais alunos na data da primeira visita realizada a sala de aula de Sara.

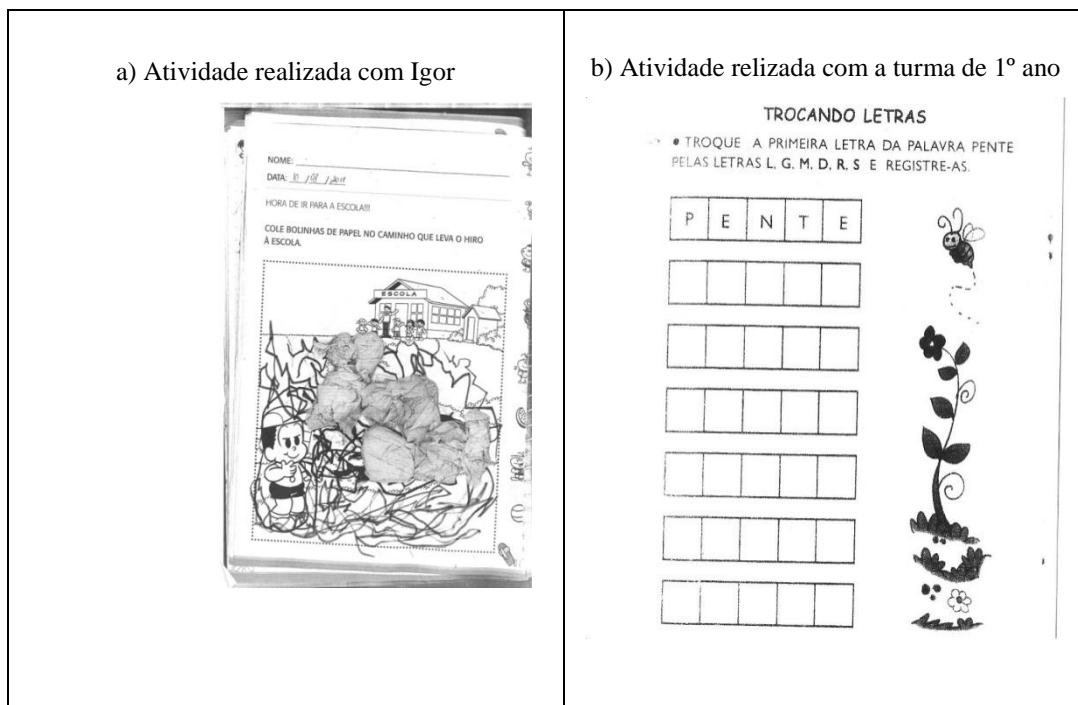


Figura 6: Atividades da aula na primeira visita a campo

Para contextualizar a dinâmica da aula, apresentamos registro do caderno de campo:

A professora propõe a Igor o exercício de rasgar pedaços de papel crepom, amassar e colar bolinhas em folha xerografada. Há uma paisagem na folha, com um os desenhos de um menino em uma extremidade, um “caminho” e o desenho de uma escola na outra extremidade. A proposta é “levar o menino até a escola” com as bolinhas de papel amassado e depois colorir o desenho. Nesse momento os demais alunos copiam o cabeçalho do quadro. Sara me informa que os objetivos para Igor são manter-se sentado e colorir com as cores que a professora solicitar, além de desenvolver a coordenação motora fina. Igor levanta e mantém o comportamento de bater os dedos nas superfícies. Distrai-se pela sala e distancia-se da mesa que precisa estar para fazer sua atividade. Se aproxima da janela, anda pela sala e ignora o chamado da professora. Sara olha para mim, mostra uma folha de papel crepom e

diz: *“Ele não gosta!”* Igor senta e recebe a folha. Sara diz: *“Nós vamos fazer bolinhas!”* Igor repete várias vezes: *“Fazê, fazê, fazê”*. E devolve a folha para a professora.

(Nota de campo registrada em 10 de agosto de 2011)

Igor demonstrou, diante da proposta, que tinha compreensão do que está sendo solicitado, tendo sido também capaz de comunicar que não tinha interesse na atividade.

Me vem de imediato a pergunta: Porque insistir na atividade que sabe que o aluno não gosta? Fazer bolinhas é única forma de atingir tais objetivos? A professora insiste: *“Tá todo mundo fazendo o dever. Eu quero as bolinhas...!”* Igor ignora mais uma tentativa e Sara continua: *“Faz a bolinha que eu te dou a tinta pra pintar com o dedo...”* (Nota de campo em 10/08/2011)

Havia preocupação da professora em alternar o que considerava necessário ser realizado, com o que era de interesse do aluno, demonstrando conhecer seus gostos, e utilizando-os como elementos para negociação.

Os outros alunos incentivam: *“Vai, Igor, faz o seu dever”*. Igor levanta-se novamente. Sara oferece cola colorida. Igor pega o tubo de cola e volta ao lugar. A professora se aproxima e novamente solicita que cole a bolinha. Igor ameaça chorar diante da insistência da professora. Levanta-se e vai ao armário. Agita os braços, as mãos e faz *“Iiiiiiii...”* Abraça a professora pelo pescoço e escorrega até suas pernas. A professora solicita a ajuda de outros alunos e diz: *“Y. cole com ele”*. O Y. se aproxima e começa a fazer a atividade. Sara diz: *“Veja o Y. está fazendo. Não precisa fazer, é só olha., vamos!”* Igor se mantém quase deitado sobre a perna da professora. Y. cola várias bolinhas na folha. Igor procura a caixa de brinquedos e fica de costas para a turma e a professora. Olha, bate com os dedos, mas não pega nenhum. (Nota de campo em 10/08/2011)

Percebemos aqui a interação dos outros alunos com Igor, o uso de contato físico do aluno com a professora e a manifestação do comportamento estereotipado, demonstrando desconforto diante da insistência dos colegas e da professora para que realizasse a atividade. Quando virava as costas para os outros estava comunicando desinteresse pela proposta.

A professora dirige-se à frente da sala para explicar a atividade que os alunos (com exceção de Igor) deveriam realizar. A atividade TROCANDO LETRAS. (Figura 5 b) E começa a explicar. Igor está de costas para a turma nesse momento, olhando para os brinquedos na caixa. A professora escreve na parte superior do quadro branco as letras L,G,M,D,R,S utilizando caneta pilot azul. Logo abaixo escreve a palavra PEIXE. Igor olha e se direciona para a frente da sala. Posiciona-se em frente ao quadro enquanto a professora explica. Se estica todo, como se estivesse querendo alcançar as letras ou a caneta que esta na mão da professora e diz *“Iiiiiiiiiiiii...”*, bem alto e repetidas vezes. A professora continua explicando a atividade e Igor pula várias vezes com os braços esticados em direção às letras grafadas no quadro. (Nota de campo em 10/08/2011)

Novamente a intenção comunicativa faz-se presente, assim como as manifestações comportamentais para demonstrar seus desejos e interesses, no caso aqui pela escrita. Diante da situação, pensamos sobre o que Igor faria se tivesse a oportunidade de ter as letras ali expostas ao seu alcance, em vez dos materiais para colar bolinhas.

Os alunos iniciam a atividade. Sara oferece as canetas a Igor. Ela pergunta: Você quer escrever? Pode escrever. E lhe entrega a caneta. Igor sacode os braços e os dedos e pronuncia o *iiiiii....*, mostrando excitação. E ele começa a fazer rabiscos em linhas retas e curvas, utilizando a caneta vermelha. (Nota de campo em 10/08/2011)

Mais uma vez é possível observar o quanto Sara e Igor já conseguem se comunicar. Ainda que o aluno não fizesse uso da linguagem oral, a professora sempre fazia questão de conversar com ele, deixando claro quando conseguia e quando não conseguia entender o que ele queria dizer, conforme orientações realizadas na UTD.

A professora sugere que ele escreva Igor. Ele pega a caneta e inicia a grafia de algo não identificável. Faz linhas curvas fechadas. Um dos alunos levanta-se, chega perto de Igor e logo senta-se. Igor aproxima os olhos de sua produção. A professora adverte: *“Não pode fazer isso na parede, tá? Só aqui no quadro. E com essa caneta... Pode fazer mais. Quer a azul?”* Oferece a caneta azul e logo ele aceita e troca de caneta. Enquanto isso a turma faz a tarefa proposta. A turma apresenta dúvida na realização da atividade. Sara orienta e diz: *“Só falta o Igor colar pra mim as bolinhas agora”* Igor continua sua produção no quadro. Outro aluno se aproxima do quadro na tentativa de observar a produção de Igor. [...] A professora oferece a caneta a outro aluno e diz a Igor: *“Olha, o B. vai escrever”*. E sugere: *“Escreve o nome dele, você sabe?”* O aluno pega a caneta e desenha. Igor se mantém perto dele por poucos segundos, depois se afasta. A professora deixa os dois e segue em orientação à turma. Igor parece procurar a tampa da caneta. A professora percebe e diz: *“A tampa está comigo.”* Entrega o aluno e logo ele tampa a caneta. Penso: Quanta coisa pra discutir. Tenho muitas observações a fazer. Vou refletir e pontuar para a professora.
(Nota de campo, 10 de agosto de 2011).

Embora a professora ainda demonstrasse vontade que o aluno realizasse a atividade anteriormente proposta, preocupou-se em aproveitar a situação pra promover a interação entre Igor e outro colega. O relato ilustra também o conhecimento da professora sobre a importância de oferecer o modelo correto ao sugerir, por exemplo, que outro aluno escrevesse o nome de Igor.

Demos continuidade às observações na sala de aula em mais duas visitas, sem intervir diretamente no trabalho da professora, o que nos possibilitou reafirmar as considerações tecidas até aqui.

Também verificamos, em situações do cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, que Igor era capaz de imitar. Ele observava como os outros alunos agiam e imitava seus comportamentos, oportunizando novas aprendizagens. Assim, por exemplo, ele corria junto com as outras crianças no pátio durante o recreio, colocava a mão no ombro do colega da frente para formar a fila, subia e descia em brinquedos no parquinho e pegava a merenda onde era oferecida. Também durante as atividades acadêmicas, ele se utilizava de imitação para completar a tarefa, conforme ilustrado pela professora no relato a seguir:

Vocês observem que ele, a referência aqui é pra ele fazer sozinho. E em quase todas as atividades ele pintou. Ou ele escreveu. Repare que em quase todas as atividades tem alguma coisa de caneta riscada. Por que ? Ele vê os colegas fazendo isso. Ele não consegue fazer como os colegas, mas ele quer fazer como os colegas. Ele vê os colegas fazendo. Então ele vai lá e ele tenta fazer do jeito dele. (Entrevista aberta, com professora Sara em novembro de 2011)

Cientes do contexto pedagógico em que estávamos inseridos passamos então à segunda fase da pesquisa, quando então demos início às intervenções

6.3 As orientações à professora e a evolução do processo de inclusão de Igor

As orientações realizadas na prática pedagógica da professora Sara, foram ancoradas em dois parâmetros principais. O primeiro foi o aporte teórico que vinha sendo discutido nos encontros do Projeto realizado na UTD, assim como a apresentação das práticas realizadas na escola especializada. No momento em que as situações iam ocorrendo nas escolas, voltávamos a discutir sobre as características dos alunos com autismo, suas formas de se comunicar e se comportar, etc.

O segundo ponto, bem marcado em nossos diálogos com a professora, era que, independente do quadro de autismo, Igor era uma criança como as demais. Ou seja, nem todo comportamento, mesmo inapropriado, era decorrente de sua condição. Por exemplo, não se podia exigir que uma criança de sete anos ficasse sentada por longos períodos de tempo. Ele deveria ser tratado pela professora como os outros alunos da classe.

A partir das reflexões realizadas, Sara foi modificando seu fazer cotidiano em relação a Igor e percebemos que aos poucos, o aluno foi melhorando seu comportamento na sala de aula, aumentando por exemplo, o maior tempo de envolvimento nas atividades propostas e maior procura por interação com os outros alunos.

A prática que a professora Sara teve oportunidade de observar na UTD, diretamente com a professora que atuava com Igor no atendimento educacional especializado também serviram de elementos para reflexão, uma vez que permitiram a Sara visualizar as atividades que o aluno era capaz de realizar em grupo menor e com atenção individualizada. Como ilustração, trazemos o relato a seguir:

Só que o tempo foi passando e aí, quando a Adriana [a pesquisadora] chega, já no final do primeiro semestre, início do segundo semestre, e com esse atendimento na UTD, eu percebo que o Igor, ele lá [na UTD] estava além em um aspecto, que aqui [na escola comum] ele não estava. E também ao contrário. [Também se referindo ao fato de Igor está mais adiantado em algumas áreas em uma escola e outra] Então, no que diz respeito à adaptação, à socialização aqui, ele estava muito bem. Então o que diz respeito à questão do banheiro, a questão de lavar a mão, a questão de merendar, ele não precisa de comando pra mais nada. No final do primeiro bimestre isso já tinha sido barreira rompida. [...] Mas tem barreiras ainda pra serem rompidas. Mas aí quando eu percebi isso eu comentei com a S. [Pedagoga]: “S., a gente tem que mudar a adaptação curricular do Igor Porque ele vai além disso.”[,,] A Adriana disse um dia: “Vamos tentar?” E eu percebi que dava pra fazer essa tentativa.. E eu já tinha visto o trabalho que a V. [professora de Igor na UTD] faz com ele, ela mostrou. E foi um dia que eu até levei esse caderno. E aí ela me mostrou o caderno dele lá. E aí eu falei: “Não, espera. Se aqui ele tá fazendo assim, tem o entrave da quantidade de criança na sala, mas eu acho que dá pra gente tentar alguma coisa além do que a ele já faz.”
(Entrevista aberta, professora Sara, novembro de 2011)

As observações realizadas durante as primeiras visitas à sala de aula de Sara nos apontaram dados que foram essenciais para discutir, levantar hipóteses e experimentar adaptações de objetivos, estratégias e procedimentos de ensino. Cabe ressaltar também, que muitas alterações no trabalho pedagógico realizado com Igor foram decisões da própria professora, sem nossa participação direta. À medida que ela foi avançando em suas reflexões, foi também alcançando maior autonomia e realizando novos fazeres, sem aguardar a próxima visita semanal da pesquisadora.

Franco e Lisita (2008), afirmam que “ao vivenciar mudanças, o sujeito participante de uma pesquisa começa a se sentir e se perceber protagonista de processos de transformação e autotransformação” (p.63). E foi isso que ocorreu com a professora Sara. À medida que ia se sentindo mais confiante, “se adaptando” ao aluno, foi testando suas hipóteses, modificando as estratégias e realizando reflexões, as quais discutíamos na visita seguinte.

Então, num certo momento foi difícil, mas quando eu comecei a me apropriar... do jeito de como ele é, de que poderia ... quando eu comecei a ficar mais segura com ele, ficou mais fácil de eu ir entendendo o que estava acontecendo. Não que eu saiba tudo, mas ficou mais fácil trabalhar com ele depois que passou esse primeiro momento de conhecer, de adaptar. Na verdade eu acho que era mais a minha

adaptação a ele do que ele a mim. (risos). (Entrevista semi-estruturada com a professora Sara realizada em dezembro de 2011)

Como elemento de reflexão vale pontuar que, em primeiro lugar, *as atividades que despertavam o interesse do aluno deveriam ser privilegiadas, em detrimento daquelas que ele tinha dificuldade em realizar e talvez por isso rejeitasse.* Aquilo que Igor sabia que não era capaz de fazer rejeitava, como por exemplo, amassar papel crepom ou cobrir linhas pontilhadas. Assim como qualquer um de nós, a criança com autismo prefere acertar do que errar.

A ênfase nos pontos fortes oferece aos alunos a oportunidade de mostrar o que fazem de melhor e a motivação aumenta tanto no aluno quanto no professor, pois quando o aluno tem mais confiança para aprender, conseqüentemente, o professor tem mais entusiasmo para ensinar. Como mostra Suplino (2009, p.71), “partir de assuntos e/ou atividades que são de interesse do aluno, é uma das formas de aumentarmos seu grau de concentração e participação, facilitando a aprendizagem de novas habilidades.”

Outra forma de possibilitar ao menino sem bem sucedido nas atividades era começar com o mais simples, ou o que Igor já sabia fazer e gradativamente, por aproximações sucessivas, aumentar a dificuldade e as exigências da tarefa. De modo geral, o procedimento básico é possibilitar a realização de *tarefas por etapas*. Qualquer tarefa ou comportamento novo é mais facilmente aprendido (sobretudo para alunos com dificuldades de aprendizagem e concentração) em pequenos passos. Trata-se da técnica denominada *análise de tarefas* (KADLEC & GLAT, 1989) que consiste em desmembrar o comportamento ou atividade em seus componentes mais significativos, colocando-os, quando o caso, em ordem crescente de complexidade, dos mais fáceis aos mais difíceis. No caso de Igor, colar letras recortadas era mais fácil que escrever, então essa seria a primeira etapa do trabalho com a escrita.

Outra orientação à professora Sara foi que as atividades oferecidas a Igor deveriam conter modelos e exemplos. Também deveriam ser, o mais próximo possível, do que os demais alunos realizavam, já que era de conhecimento que Igor se valia da imitação como caminho para sua aprendizagem.

Concordamos com Vygotski (2001), quando aponta que a imitação não é uma mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que foi observado nos outros. Esta reconstrução ocorre a partir das possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação. Imitar, se constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não tomava a atividade imitativa como um processo mecânico, mas sim a oportunidade da criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que

contribui para seu desenvolvimento. No momento em que algumas realiza algumas ações, a partir de imitações, também acontecem alguns processos de amadurecimento.

Igor, por exemplo, tentava subir sozinho no escorregador, mas só conseguia fazê-lo com a ajuda da professora. Depois observava outro aluno subindo com independência e procurava imitá-lo e consegui subir. Outro exemplo era quando respondia ao cumprimento quando alguém entrasse na sala ao ouvir os colegas fazendo, mesmo que não usasse a linguagem convencional. Podemos considerar, então, que Igor utilizava a imitação como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica ao nível intrapsíquico. A relação que estabelecia com o que se passava no ambiente, impulsionava seu processo interpsíquico, fazendo com que ele tentasse realizar o que lhe serviu de modelo. (VIGOTSKI, 1998)

Como sugere Suplino (2009), recorrer a *folhas com maior espaçamento, letras maiores, letras mais grossas com contrastes mais precisos*, também são ser recursos importantes para o trabalho com alunos com autismo. Outra orientação à professora foi evitar o excesso de informações visuais o que poderia distrair o aluno, prejudicando sua atenção e concentração, já é comprometidas por outras variáveis, como os comportamentos estimulatórios e os sons ambientais.

E por último, orientamos a professora a *utilizar instruções e sinais claros e simples nas diferentes atividades*, além de *respeitar o tempo do aluno* para as respostas (SUPLINO, 2009). Pois, percebemos durante as visitas, que Sara explicava a mesma tarefa de formas diferentes, ou seja, dava instruções variadas para a mesma solicitação. Isto, certamente, acontecia porque o aluno não respondia verbalmente, assim ela não sabia se ele havia entendido o que estava sendo solicitado.

A professora, orientada e acompanhada por nós, passou a oferecer ao aluno a oportunidade de escolher entre duas atividades. Aquelas que envolvessem a *imaginação* (como desenhar, por exemplo) ou a *coordenação motora fina* e às que envolvesse aquilo que ele sabia, gostava e tinha interesse em fazer.

E aí a Adriana percebe essa questão, que tinha umas atividades atrás que ele se recusou a fazer. E aí a Adriana atenta pra situação me fala: “Sara, coloca duas atividades” Ele vai poder escolher qual a atividade que ele vai fazer. E aí, pra minha surpresa ele deixa a folha de lado e confirma aquilo que eu já eu já tinha comentado. Ele quer fazer a atividade que os colegas estão fazendo, que é escrever SAPO. (Entrevista aberta, professora Sara em novembro de 2011)

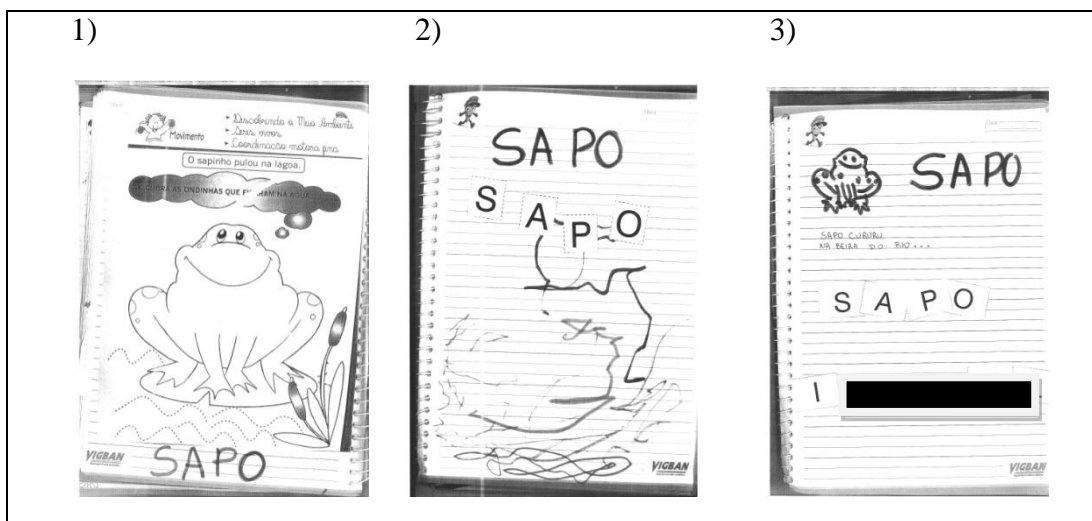


Figura 7: SAPO

A proposta para Igor, ainda era diferente da proposta para o restante da turma. De acordo com a figura 6 – 1 ilustrada acima, ele precisava cobrir os pontilhados que representavam as ondas da lagoa onde estava a figura do sapo, o que ele recusou.

Na figura 6-2 foi apresentado o modelo da escrita da palavra *SAPO* e solicitado inicialmente que Igor desenhasse um sapo. O aluno, com muita insistência e várias interrupções, inclusive procurando isolamento na janela, produziu o “desenho” ilustrado na figura 6-2. Nesse momento sugerimos à professora que oferecesse a opção de escolha. Desenhar *SAPO* ou escrever *SAPO*, conforme os outros alunos estavam fazendo. Sugerimos que oferecesse os recursos (as letras móveis para escrita da palavra, e cola). Igor realizou a atividade com a mediação da professora, conforme a ilustração 6-2.

Vale aqui fazer uma reflexão sobre duas situações observadas. A primeira era que todos os outros alunos estavam realizando atividade de escrita da palavra *SAPO*, ainda que em outro exercício. Portanto, escrever *SAPO*, mesmo que não fosse de forma convencional, utilizando lápis e borracha, tornava Igor “igual” aos outros alunos. Daí, certamente a sua preferência por esta tarefa.

A segunda era a dificuldade do aluno em desenhar, o que já havia sido observado em outras situações. Desenhar é representar através de uma imagem algo já conhecido, ou seja requer trabalhar com a imaginação, o que era ainda um empecilho para Igor, assim como para muitas outras crianças com autismo, conforme discutimos ao tratar sobre a tríade que compõem a síndrome no Capítulo 2 .

Williams e Wright (2008) colocam que imaginar envolve brincar com alternativas na mente e criar coisas novas. “Quando imaginamos algo, trazemos à mente algo que não está presente. Usa-se a memória, mas nos permite entrelaçar flexivelmente diversas lembranças e

elaborar idéias e planos” (p.64). Portanto, se um sapo, mesmo que de brinquedo não fosse parte do universo cultural de Igor, produzir em desenho uma imagem do animal, somada a sua dificuldade na preensão do lápis era algo bastante complexo.

Na atividade 6- 3 a professora deu sequência à segunda, solicitando que ele, assim como os demais alunos escrevesse novamente *SAPO*, e em seguida escrevesse seu nome. Para essa atividade não foi necessário nenhum modelo para suporte, pois Igor tinha boa capacidade de memorização e já escrevia seu nome com autonomia. De fato, quando pedimos à professora que citasse algum aspecto de destaque aprendizagem de Igor ela respondeu:

Olha, eu destaco essa facilidade que ele tem de captar e guardar uma coisa. A memória dele é assim uma coisa que me impressiona. Eu trabalho uma palavra uma vez com ele. Eu demoro um tempo, e volto naquela palavra... E tem aluno na sala que não consegue fazer isso. Eu tenho que estar sempre com uma referência. Ele não. Ele volta naquela palavra e faz ela tranquilo, desde que ele esteja calmo, que ele não esteja... que ele tenha dormido... que não tenha outras coisas que interfira, que o incomode, que o atrapalhe, o retorno é muito rápido. Então, o cognitivo dele... essa parte eu creio que tá assim, que vai até além dos outros alunos. E é isso que tá facilitando o trabalho com a alfabetização dele. Porque de outra forma eu acho ficaria mais complicado. Se ele não me retornasse, não mostrasse pra mim que ele é capaz, pelo menos dessa forma, eu acho que não conseguiria chegar onde a gente chegou. (Entrevista semi-estruturada, professora Sara, dezembro de 2011)

Para Williams e Wright (2008) crianças com autismo “parecem ter melhor memória visual em consequência das dificuldades de linguagem e o fato de que as imagens visuais, quando apresentadas, não desaparecem imediatamente, como acontece com os sons.” (p.69) Nesse caso, a memória visual de Igor constituía-se como um fator que lhe favoreceria na alfabetização.

Chegamos a discutir com a professora, que o computador seria um excelente recurso para o trabalho com Igor na sala de aula.

Entretanto, como não havia disponibilidade para tal, continuamos o trabalho de alfabetização com o uso de letras móveis, as quais o aluno deveria colar (já que Igor apresentava essa habilidade bem desenvolvida), no caderno de pauta larga confeccionado exclusivamente para seu uso. Consideramos que, naquele momento, esta estratégia seria preferível do que insistir no processo de escrita (com lápis e borracha), pois já estava claro que assim haveria menos chance de sucesso. Como ressalta Oliveira (1997, p. 114)

A escrita pressupõe, também, um desenvolvimento motor adequado, através de habilidades que são essenciais para seu desenvolvimento. Podemos citar a coordenação fina que irá auxiliar numa melhor precisão dos traçados, preensão correta do lápis ou caneta, bom esquema corporal, boa coordenação óculo-manual. Além disso, a criança deve possuir uma tonicidade adequada que irá determinar um maior controle neuromuscular e conseqüentemente determinará uma maior capacidade de inibição voluntária. A inibição voluntária é a capacidade de parar o

gesto no momento em que se quer ou precisa. A rotação do pulso ao escrever e a posição da folha também devem ser considerados, para não haver um maior dispêndio de energia e não provocar dores musculares no braço. Além disso, a criança necessita de uma organização no espaço gráfico, em termos de orientação espacial e temporal.

Como recursos para o trabalho com Igor, utilizamos um caderno horizontal de pauta larga, uma caixa plástica com divisórias internas para alocação de letras digitadas, impressas e recortadas e dez alfabetos completos, com o dobro de vogais, uma vez que estas se repetiam mais que as consoantes. Em cada divisória da caixa havia todas as letras do alfabeto. As letras foram digitadas no programa Word 2007, em maiúsculo, na fonte *Calibri*, por apresentar um desenho simples. O tamanho escolhido foi o 22, a fim de não dificultar o manuseio e ao mesmo tempo caber na pauta do caderno. Para permitir bom contraste no papel branco do caderno e melhor visualização por Igor, utilizamos também *negrito* e a impressão em preto.

A professora Sara iniciou o trabalho com Igor na escrita das mesmas palavras que estavam sendo utilizadas com a turma, fazendo uso da palavra escrita como modelo e mais a figura correspondente. Ao perceber as respostas positivas de Igor, gradativamente fomos aumentando o grau de complexidade. Assim, começamos com a escrita de palavras letra a letra, depois passamos para o trabalho com sílabas, e finalmente atingindo a escrita de frases. Esta foi uma grande vitória, pois permitiu que o menino realizasse os mesmos exercícios que seus colegas. Selecionamos as atividades abaixo para ilustrar a evolução de Igor.

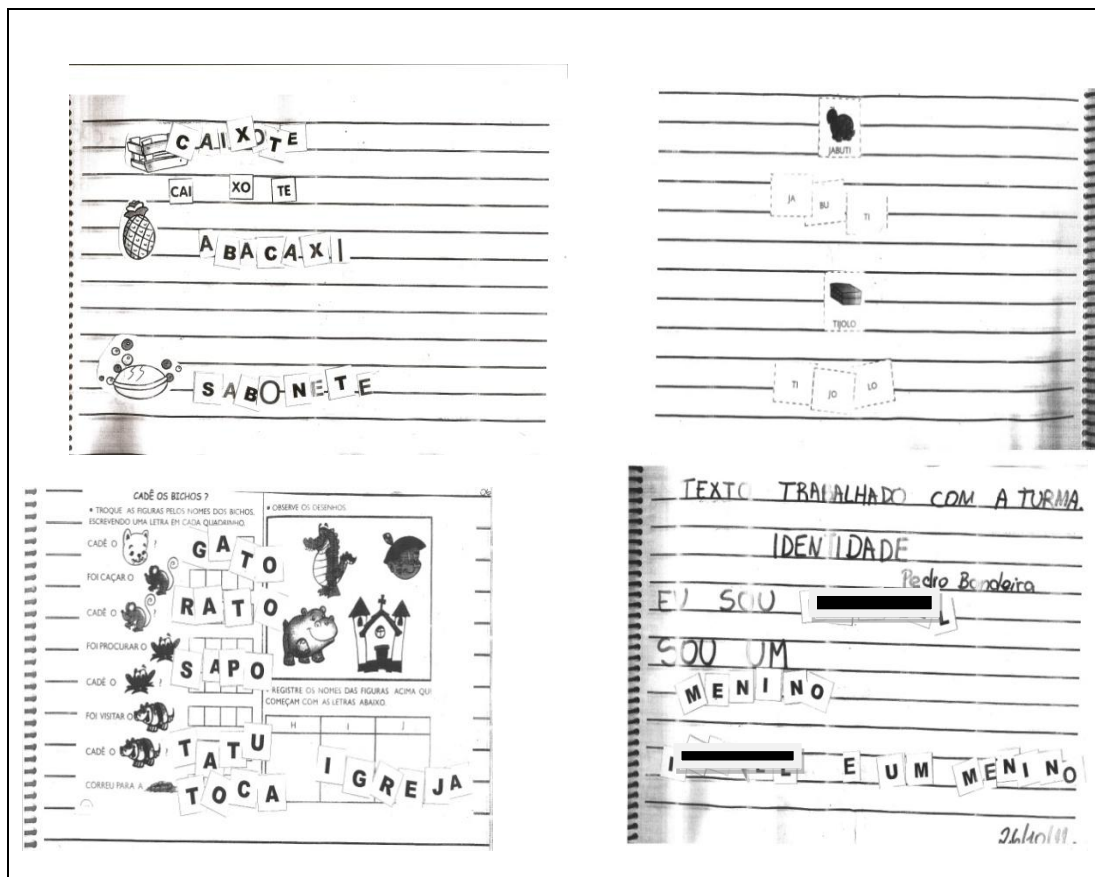


Figura 8: A evolução na escrita

Paralelamente Igor também começou a demonstrar avanços na comunicação, no comportamento (diminuindo o choro, o sacudir de mãos e braços e o isolamento, deixando de se levantar toda hora para ir para a janela ou à caixa de brinquedos) e na demonstração do uso da imaginação, o que pode ser confirmado pelo desenvolvimento de sua linguagem oral, conforme ilustrado no exemplo de atividade e no relato a seguir:

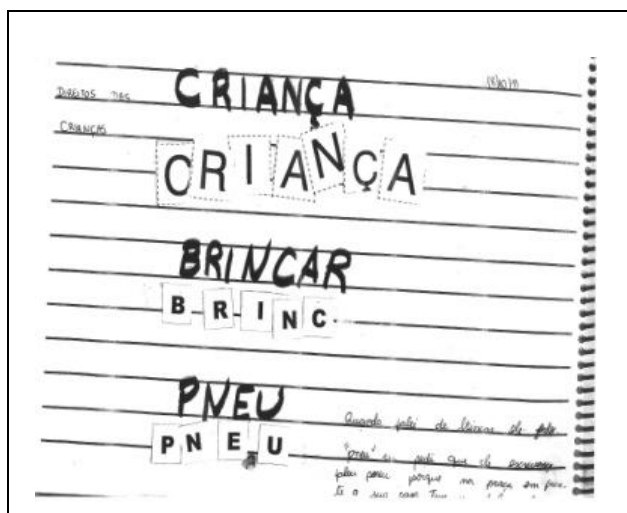


Figura 9: Falando e escrevendo *pneu*

Aqui a gente começou a trabalhar sobre os Direitos da Criança. E então surgiu a palavra criança e brincar, que a gente tá trabalhando esse /R/ no meio. Tá trabalhando os encontros. E aí na hora que eu falei assim “Vamos escrever brincar?” [...] Você gosta de brincar?” E ele falou: “pneu” Porque pneu é a referência que ele tem em frente à casa dele, num balanço. E na UTD também tem um pneu que ele usa. Ai eu perguntei: “Você brinca no pneu?” E ele repetiu: “Pneu” (Entrevista aberta, professora Sara, novembro de 2011)

Em nossas visitas percebíamos a satisfação da professora Sara pela evolução do trabalho com Igor, o que também era opinião da pedagoga da escola.

E a fala ecológica também, ele já melhorou muito. Hoje ele já se comunica, já fala algumas coisas usando a linguagem oral. Não que ele fale, mas a gente tem visto um gradativo avanço em relação ao desenvolvimento da linguagem oral. (Fala da pedagoga em entrevista aberta, novembro de 2011)

Como estratégia para favorecer ainda mais o processo comunicativo de Igor com a professora e seus colegas, introduzimos a Comunicação Alternativa (conforme discutido no Capítulo 4), disponibilizando na sala de aula, uma prancha de madeira contendo figuras do PCS⁴⁶. O objetivo da utilização deste recurso era permitir que Igor, através das fichas, tivesse ao seu dispor algumas “palavras” e pudesse utilizá-las para se comunicar, expressando seus desejos e necessidades. As figuras foram escolhidas pela professora, com base nas atividades

⁴⁶ Sigla para *Picture Communication Symbols*- Sistema de Comunicação por Figuras -, com uma coletânea atualmente com mais de 6.000 verbetes disponíveis no software Boardmaker, utilizado como recurso para o trabalho com o PECS, Picture Exchange Communication System, conforme exposto no Capítulo 3.

realizadas na escola e nas preferências de Igor. Havia também uma ficha para respostas com *sim e não*⁴⁷.

A orientação inicial foi que Sara não mais aceitasse como forma de comunicação que o aluno apontasse ou a conduzisse para obter algo, solicitando que fizesse o uso da ficha correspondente à ação. Como o material já era de conhecimento do aluno, uma vez que vinha sendo utilizado na escola especializada, não houve dificuldade, e ele se adaptou facilmente à esta estratégia. Em pouco tempo foi possível detectar sua evolução.

Iniciamos a comunicação alternativa, onde todos estamos em processo de aprendizagem e adaptação. Por quê? É novidade para os alunos. Eles também querem ter contato com a fichinha. Eles também querem entender porque que quando ele quer ir ao banheiro ele tem que mostrar aquela fichinha. E eles querem se comunicar com o Igor. Embora eu tenha certeza que essa comunicação, ela vai ser oralmente. E não vai demorar muito. Porque ele já fala água. E não é só uma questão de ecolalia. Ele quer mesmo água. Ele já pede ao colega quando faz barulho pra calar a boca. Imita o aluno pondo a mão nos ouvido e diz: “cala a boca, cala a boca...” Não é uma questão de ficar repetindo. Ele está incomodado. Ele está pedindo mesmo pra calar. (Entrevista aberta, professora Sara, em novembro de 2011)

Na comunicação alternativa, está sendo bom. Tinha coisas que ele não conseguia expressar e que de certa forma eu tinha uma certa dificuldade de entender, facilitou... Tinha outras coisas que só de olhar eu já sabia. Ele olhava pra mim e eu já sabia o que ele estava querendo. Mas assim, e além? E os outros colegas, eles estão entendendo o que ele quer? Eu consigo ter esse convívio com ele e de ter essa proximidade, essa intimidade com ele. Mas e os outros? Ele vai conseguir passar a mesma coisa para os outros? E eu comecei a usar as figuras que estavam na prancha. E ele me mostrava e eu conversava com ele. E os outros alunos também iam lá toda hora... (Relato da professora Sara, entrevista semi-estruturada realizada em 16/12/2011)

Os dados coletados mostraram uma melhora no desenvolvimento da linguagem oral e maior aproveitamento acadêmico e social. Porém, também ficou constado a necessidade de suporte para efetiva aprendizagem do aluno.

A seguir, discutiremos as percepções que a professora Sara e os demais alunos da classe em relação ao processo de inclusão de Igor.

⁴⁷ Este material foi elaborado na UTD uma vez que o software necessário para sua produção era disponibilizado somente para as salas de recursos.

6.4 A percepção da diretora, da pedagoga, da professora Sara e dos demais alunos da classe sobre o processo de inclusão de Igor.

Um dos objetivos principais deste estudo, conforme já apontado, era verificar a pertinência do suporte oferecido pela Educação Especial, através da UTD, através do Projeto de Acompanhamento ao Aluno com Autismo e das visitas à campo realizadas pela pesquisadora.

Após o último encontro do Projeto e ao final das visitas de campo, quando solicitada para avaliar essa estratégia, a professora relatou que o Projeto contribuiu bastante, principalmente nos aspectos práticos, sobretudo por conta da observação do trabalho desenvolvido na escola especializada. Ela colocou também, que o acompanhamento direto, frequente e sistemático em sua sala de aula, com a atenção que recebeu, deveria ser estendido às demais professoras que tivessem alunos com autismo em suas classes⁴⁸.

Olha, sobre as outras professoras eu não posso dizer. Mas assim, nesse momento que eu começo a trabalhar com o Igor, que eu estou insegura, que eu tenho medo de como lidar, de como agir, é... esse trabalho paralelo com a escola especializada, com o serviço especializado foi primordial pra mim, porque eu tenho a realidade da sala de aula, lá eu tenho a realidade do trabalho feito específico pra ele. É como se fosse aquela turma que eu tive lá no passado, só que aqui ele tem as duas realidades, então lá é um trabalho só pra ele. E aí eu comecei a entender que tinha coisas na sala de aula eu poderia avançar, mas eu só consegui ter esse... essa visão, vendo o trabalho feito na UTD e com as visitas aqui na minha sala. Creio eu que se eu não tivesse essa visão, se eu não tivesse conseguido perceber isso, talvez eu não teria avançado com ele tanto quanto a gente avançou, tanto ele como eu. É... eu não digo pra você que não teria avanço. Eu acho que de certa forma teria sim esse avanço. Porém, eu acho que seria com um passo mais lento, entendeu? E foi ali na UTD, juntando com as coisas que a gente conversava que eu consegui ver que eu posso ir além e que eu podia ajudar a ele nesse sentido também. Não é uma coisa só pra mim. O acompanhamento das colegas foi um pouco diferente do meu. Tem que ser pra mim e para os outros. (Relato da professora Sara sobre o suporte da EE, entrevista semi-estruturada realizada em 16/12/2011)

A pedagoga da escola A também ressaltou a importância da parceria entre escola especializada e escola comum.

E aí a gente queria ressaltar uma parte da inclusão do Igor. Por quê? A gente ao longo de 2010 e 2011, a gente fez parte desse grupo (aponta para as colegas presentes na sala). A gente fez parte desse grupo de inclusão, de discussão... e a UTD apresenta pra gente algumas coisas, e a gente leva pra escola, e a escola apresenta algumas coisas e a UTD faz essa relação com a gente...E isso tem sido essencial ao processo. (Relato da pedagoga, em último encontro do Projeto em novembro de 2011)

⁴⁸ Embora todas as professoras que participaram do Projeto receberam acompanhamento em suas classes, este era feito apenas uma vez por mês, e não semanalmente como as duas participantes da pesquisa.

Finalmente, o depoimento da diretora da escola confirmou as impressões das demais:

Eu percebo assim: A Inclusão é a adaptação curricular. Mas e a Formação Continuada? Como é que fica? A Formação Continuada no decorrer do ano? Acredito muito que esse movimento que vocês da UTD tem com a escola comum é assim fundamental.[...] O Igor, ele tem todo esse suporte: da escola especial, no caso a UTD, da escola comum, dos atendimentos todos e da família, que é fundamental. (Diretora da escola A, entrevista aberta, novembro de 2011)

Outro interesse investigativo era verificar como se dava a relação de Igor com seus colegas. Pelo que pudemos perceber, em uma entrevista realizada na classe, com 18 alunos, inclusive com a presença de Igor, havia um consenso na turma que Igor apresentou progresso na sua aprendizagem:

- *Gente, estamos chegando ao final do ano. Faltam poucos dias para acabar as nossas atividades. Vocês lembram o que foi que eu vim fazer aqui na sala de aula de vocês, quando eu cheguei aqui em agosto? Eu falei pra vocês o que eu estava fazendo aqui, vocês lembram?* (Pesquisadora)

Os alunos fazem silêncio.

- *Ninguém lembra? Quem lembra levanta o dedo?* (Pesquisadora)

Alguns alunos levantam o dedo.

- *Você veio botar aquela coisa ali...* (Aluno 1, apontando para a prancha de CAA);

- *Vim botar aquela coisa ali? Também... Mas por causa de quem?* (Pesquisadora)

- Alunos em coro: *Do Igor...*

- *Vocês lembram que quando eu cheguei aqui eu disse que o Igor ia aprender um monte de coisas com vocês? Vocês lembram disso?* (Pesquisadora)

Alunos em coro: *Sim!*

- *O que vocês acham que o Igor aprendeu aqui?* (Pesquisadora)

- *Ele aprendeu as letrinhas que a Tia ensinava a ele a fazer o dever.* (Aluno 2)

- *Ah, ele aprendeu as letrinhas. Mais o que ele aprendeu?* (Pesquisadora)

- *Igor faz: Iiiiiiii...* (Manifesta-se pela primeira vez, participando da conversa)

- *Aprendeu a brincar com os brinquedos.* (Aluno 3)

- *Aprendeu a ver o livro.* (Aluno 3)

- *Aprendeu a colocar o livro no lugar.* (Aluna 4)

- *Ele aprendeu onde é o lugar que merenda?* (Pesquisadora)

Alunos em coro: *Aprendeu!*

- *Ele aprendeu a pedir a merenda?* (Pesquisadora)

Alunos em coro: *Aprendeu!*

- *Vocês viram isso?* (Pesquisadora)

- *Vimos. Ele pegava no papelzinho (referindo-se a ficha do PCS), dava na mão da tia e ela ia lá e pegava a merenda com ele.* (Aluno 1)

- *É mesmo? Você viu que ele pegava o cartãozinho. Então: ele aprendeu muitas coisas porque a Tia Sara ajudou a ele, ensinou a ele e ele também viu com vocês como é que tem que fazer. E aí ele conseguiu aprender.* (Pesquisadora)

- *Ele aprendeu a sentar direito.* (Aluna 4)

- *Ele não sabia sentar direito?* (Pesquisadora)

- *Ele ficava deitando no chão, agora ele sabe sentar direito na cadeira.* (Aluna 4)

(A professora Sara se emociona diante dos depoimentos dos alunos).

- *A Tia Sara ensinou. Vocês ensinaram. Ele aprendeu muitas coisas com vocês.* (Pesquisadora)

E um aluno começa a bater palmas e todos acompanham. (Entrevista aberta, classe de 1º ano de escolaridade, Escola A, dezembro de 2012)

No relato dos alunos, percebemos também, que o progresso percebido foi nas áreas onde houve maior intervenção: aprendizagem acadêmica, comunicação e comportamento. Os alunos da classe de 1º ano conseguiram perceber o que fazia Igor diferente deles, o investimento da professora no processo de inclusão do aluno e mais, importante, colocaram-se como co-responsáveis pelo trabalho. Isto mostra mais um benefício oportunizado pela inclusão: a solidariedade e o trabalho de cooperação e colaboração entre os alunos.

A professora Sara, por sua vez, reconheceu que o processo de inclusão do aluno não estava concluído, pois ainda precisava aprimorar em algumas áreas:

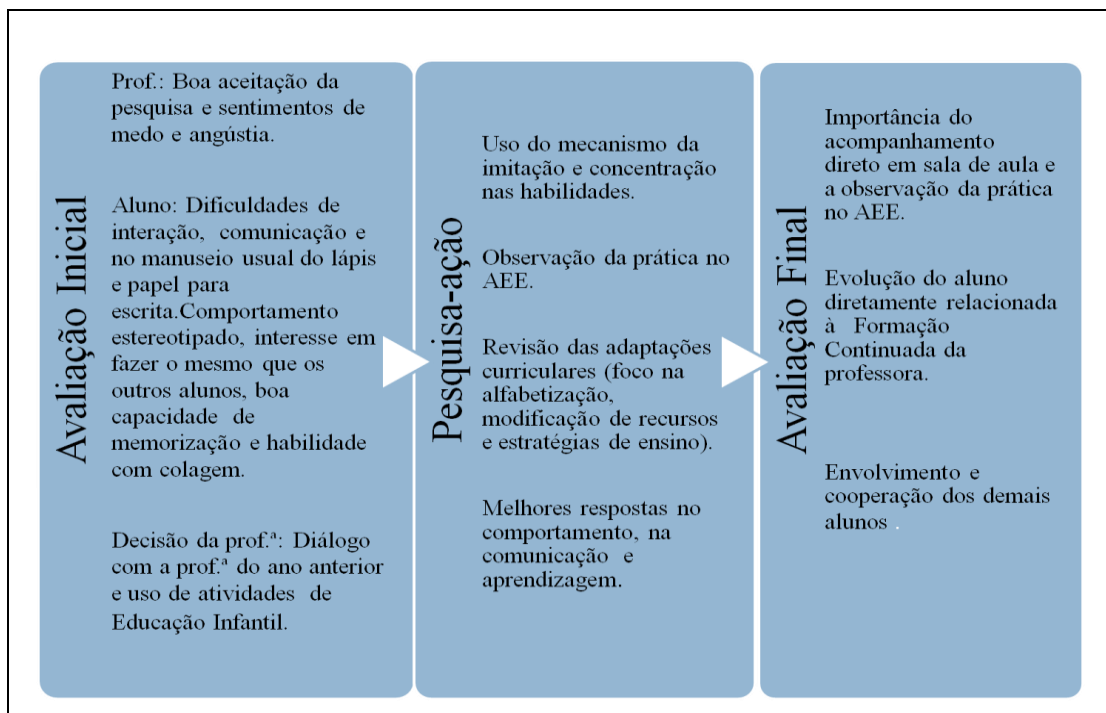
Ainda temos barreiras que devem ser rompidas. A comunicação espontânea é uma. [...]. A ida ao banheiro sozinho. [...] agora ele começa a dar sinais. Ele vai ao quadro onde está a tabela. Ele fica incomodado e começa a bater com o dedo. E eu pergunto. Mostro pra ele. Ele pega. Ele coloca no lugar. 'Vamos ao banheiro?' Ele se nega.. Então assim, é uma barreira ainda que a gente tem que romper. E soltar a imaginação, entre outras coisas.[...] Só que quando eu tô contando história, ele senta, ele pára, ele presta atenção. Então eu creio que ele está entendendo o que eu estou falando e ele gosta, ele tem prazer nisso. Tudo isso que eu falei são pequenos passos que serão superados no momento certo, o momento do Igor. (Entrevista aberta, professora Sara, novembro de 2011)

No entanto, a professora demonstrou acreditar nas possibilidades de aprendizagem de Igor, inclusive avaliando que o trabalho superou suas expectativas. A seguir, apresentamos suas reflexões sobre inclusão escolar e social de pessoas com autismo e o papel da escola pública, as quais consideramos bastante pertinentes:

Eu me surpreendi muito com o Igor. Porque eu acho que vai muito além do que minha experiência do passado. Porque ele me mostrou muito mais do que eu pensava que ele poderia me oferecer. [...] Depois do trabalho com o Igor, eu acho que no caso dele ele tem que estar aqui mesmo, incluído. E que essa inclusão e as inclusões feitas em casos como o do Igor ela não vai servir pra hoje. Ele vai servir pra um serviço de longo prazo. Eu sempre digo isso pros meus colegas. Quando está naquela questão de ah, vamos aprovar., não vamos aprovar, esse menino não consegue nada, esse menino tá muito devagar. Eu sempre digo isso e vou falar sempre: Nós não educamos, não ensinamos só pra doutores, ou só pra cientistas, ou só pra professores. Nós ensinamos a mãe de família, o pai de família, que às vezes vai trabalhar de pedreiro, que às vezes vai trabalhar de gari, claro, o sonho da gente é que todo mundo termine o segundo grau, termine o terceiro grau, que tenha uma profissão, que ganhe bem. Mas a gente sabe que a situação não é essa. Vamos trabalhar com a realidade. Então eu penso naquele aluno que tenha cidadania, que saiba pegar uma carteira de trabalho. [...] Eu sei que isso é possível pro Igor. Isso é possível pra pessoas como o Igor. Que mais tarde ele possa ter autonomia de sair, mesmo calado, que é o jeito que eu imagino que ele vá ser. Eu imagino um adulto calado, mas que ele é capaz de trabalhar em algum lugar, de fazer alguma coisa, de assinar o seu nome de falar o que ele quer. Eu acredito

nisso. Acredito que ele é capaz de fazer isso. (Relato da professora Sara sobre a prática pedagógica com Igor, entrevista semi-estruturada realizada em 16/12/2011)

Sintetizamos no quadro 3, a análise dos dados categorizados nesse primeiro estudo.



Quadro 3: Análise de dados: Escola A: Professora Sara - Aluno Igor

O acompanhamento direto à sala de aula da professora Sara nos oportunizou perceber seus anseios e empenho na realização de uma prática satisfatória para o processo de alfabetização do aluno com autismo. A contribuição que nossa atuação junto a ela trouxe, conforme mostrado, confirma a importância do papel da Educação Especial como suporte à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns. Entretanto, verificamos que ainda não havia uma condução clara para o processo de alfabetização de Igor. Esta prática foi dificultada, em parte, pela falta de pesquisas sobre alfabetização de alunos com autismo nas quais pudéssemos nos apoiar.

Conforme já discutido no Capítulo 5, elegemos acompanhar também o processo de inclusão de outro aluno com autismo, Júlio que frequentava uma classe de Educação Infantil. Este segundo estudo de caso será apresentado no capítulo seguinte.

7 ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO COM AUTISMO EM CLASSE DE PRÉ-ESCOLA

*E afinal de contas, como é que vai ser?
(Fala da professora Lúcia, novembro de 2011)*

Este capítulo discute o processo de inclusão escolar de um aluno com autismo em classe de Pré-escola, em um Centro de Educação Infantil no Município de Angra dos Reis. Assim como no estudo de caso anterior, os dados foram coletados durante a pesquisa de campo, realizada no segundo semestre de 2011.

7.1 Participantes e o cenário

Lúcia, a professora da turma, foi o sujeito focal deste estudo. Júlio, o aluno com autismo, na ocasião com seis anos de idade recém completos o sujeito secundário. Os demais alunos da turma também podem ser considerados participantes. O cenário da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil da rede pública municipal de Angra dos Reis, o qual chamaremos de Escola B.

A Escola B localizava-se em um bairro da periferia, a cerca de 15 km do centro da cidade. De acordo com relato da professora, a instituição funcionava desde 1992 como uma associação conveniada com a Prefeitura, tendo sido municipalizada em 2010. A Gerência de Educação Infantil era o setor da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo seu funcionamento.

Seu espaço físico era composto por sete salas, sendo uma delas destinada ao berçário, e por isso acomodava também um banheiro com chuveiro e trocador de fraldas. Logo à entrada da creche havia uma recepção e junto à sala destinada à secretaria, também funcionava a Direção. A cozinha e o refeitório estavam localizados na parte dos fundos. Havia um banheiro para uso dos alunos, o qual continha quatro vasos sanitários, três chuveiros e uma pia comprida, com cinco bicas.

A área externa da Escola B acomodava um grande pátio, com a maior parte do piso em cimento e um lado menor em grama. Nesses espaços estavam localizados um parque infantil e uma casinha grande o suficiente para que as crianças pudessem entrar de pé, ambos

coloridos e fabricados com material plástico. Também havia brinquedos de ferro e madeira, como por exemplo, balanço e gangorra.

No ano de 2011, eram atendidos cerca de 230 alunos, em turno parcial com 4:30h de duração ou integral, com 9h, dependendo da faixa etária, conforme tabela abaixo.

Idade	Agrupamento	Horário
4 meses a 1 ano	Berçário I	Integral (7h às 17h)
1 a 2 anos	Berçário II	Integral (7h às 17h)
2 a 3 anos	Atividade I	Integral (7h às 17h)
3 a 4 anos	Atividade II	Integral (7h às 17)
4 a 5 anos	Atividade III	Parcial (manhã ou tarde)
5 a 6 anos	Pré- escola	Parcial (manhã ou tarde)

Quadro 4 :Organização de atendimento aos alunos na Escola B

7.2 As primeiras percepções sobre a inclusão de Júlio na classe de Pré-escola da Escola B

A sala de aula onde funcionava a turma de Pré-escola da professora Lúcia estava localizada ao final de um longo corredor. Na sala havia duas portas, uma dando acesso a esse corredor e a outra ao refeitório, que, por sua vez era interligado ao pátio. Tratava-se de um espaço amplo, bem iluminado e arejado. A mobília era composta por seis conjuntos de mesas, cada uma acomodando quatro cadeiras. Os conjuntos eram alocados separadamente. Embora a turma fosse composta por 25 alunos, segundo Lúcia, era raro o dia em que todos estavam presentes. Quando isso ocorria a alternativa era organizar as mesas com outra disposição, sendo reunidas em dois grandes blocos e então inserida mais uma cadeira.

Também completavam a composição da sala uma mesa e uma cadeira para uso da professora e um armário de aço com duas portas onde eram guardados livros, cadernos e materiais pedagógicos diversos, como papel, cola, massa de modelar, lápis de cor, lápis, borrachas, entre outros. Ainda havia na sala uma televisão e um aparelho de DVD sobre uma pequena estante, um espelho retangular, além de dois ventiladores afixados nas paredes. O desenho abaixo ilustra o espaço físico da sala de aula:

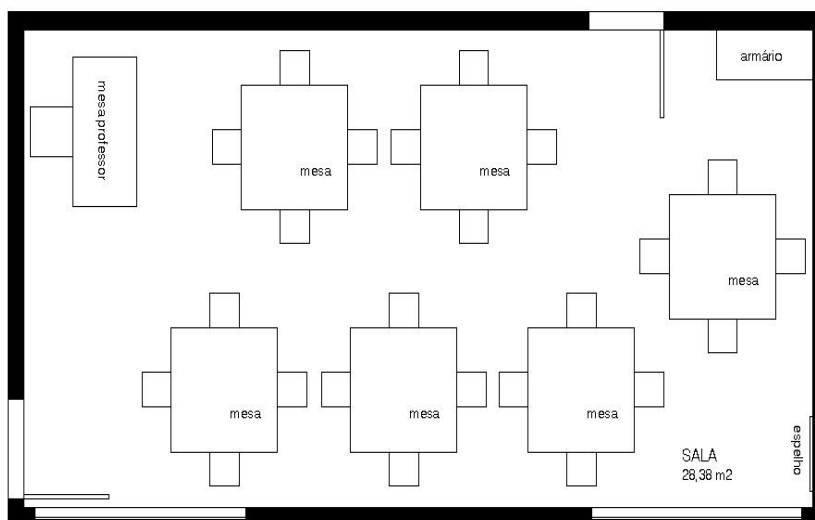


Figura 10: Planta baixa da sala de aula de Pré-escola da Escola B

As duas paredes maiores da sala eram revestidas em azulejo até metade da altura e utilizadas para fixação de atividades realizadas pelos alunos, as quais eram temporariamente substituídas. Em uma das paredes pequenas ficavam penduradas as mochilas dos alunos em um cabideiro específico para tal. E na outra parede menor estavam o quadro branco e alguns materiais produzidos por Lúcia como recurso pedagógico de uso cotidiano, como por exemplo, um quadro de pregas⁴⁹ e os painéis de rotina escolar.

A importância desse material havia sido discutida em um dos encontros do Projeto de Acompanhamento à Inclusão do Aluno com Autismo, basicamente considerando que:

As rotinas da escola e da sala de aula devem ser informadas e sinalizadas, para que através da previsibilidade do que irá ocorrer, possam manter a autorregulação e a organização interna, favorecendo a relação e a aprendizagem. Essencial destacar que muitos dos comportamentos inadequados são decorrentes da falta de informação e da não compreensão do que está ocorrendo ou do que está sendo dito. [...] A Rotina do Dia é uma informação essencial, pois é através dela que o aluno terá a previsão de tudo que irá acontecer na sala de aula e no espaço escolar. Para os alunos que apresentam autismo e Síndrome de Asperger, é primordial favorecer a autorregulação. Assim, o painel da Rotina do Dia deve ser realizado com a turma, ficar exposto para visualização e organização de todos os alunos. (NETTO, 2011, p.153)

⁴⁹ Recurso didático elaborado com papel pardo, papelão e fita durex colorida, dividido em duas colunas, utilizado para realização da atividade comumente nomeada “chamadinha”. A atividade consiste em o aluno receber da professora ou reconhecer seu nome entre os demais nomes de alunos da turma. Esses nomes estão escritos em um retângulo de cartolina. Ao receber ou reconhecer o nome, cada aluno deve pegá-lo e então encaixá-lo nesse quadro. Uma das colunas do quadro é utilizada para os nomes femininos e a outra para os masculinos.

A partir da orientação recebida, como iniciativa própria, Lúcia deu início ao uso do recurso utilizando imagens fotográficas para simbolizar as atividades de cada dia. Dessa forma, a Hora do Lanche era simbolizada pela fotografia da caneca com o prato e os biscoitos, a Hora do Parquinho era a fotografia dos brinquedos do parque e assim sucessivamente.

Dos 25 alunos da turma, 14 eram meninos e 11 eram meninas. A maioria da classe era bastante participativa, havendo três alunos que demonstravam certa timidez e duas irmãs gêmeas que apresentavam notória liderança. Logo à primeira vista era possível perceber a autoridade de Lúcia sobre os alunos, mantendo o clima de disciplina necessário para condução das atividades da aula e também bastante valorizado pela professora. Ao ser questionada sobre escolha para atuação com a Pré-escola, a professora relatou que :

Eu me identifico mais com os pequenos. Eu prefiro, porque são crianças assim, mais fáceis de lidar. Porque hoje tá muito difícil. Eu, quando entrei na rede eu entrei no Ensino Fundamental. Peguei um 5º ano. Foi muito difícil. Os alunos hoje, é bem complicado...Eles não respeitam ninguém. A situação das famílias, a questão do comportamento e tudo mais. E a Educação Infantil, eu acho que as crianças são mais fáceis. Eles te respondem melhor também quando você propõe alguma coisa pra eles. Eu gosto muito da Educação Infantil. (Entrevista aberta, professora Lúcia, 20 de dezembro de 2011)

A classe de Pré-escola funcionava no horário da tarde, entre 13h e 17:30h. Júlio frequentava somente a primeira metade do turno, por determinação da Escola B.

A principal queixa em relação a Júlio era seu comportamento, sendo considerado essencial o acompanhamento de um mediador. Como esse profissional não havia sido disponibilizado e a professora não contava com uma auxiliar em sua sala, a Direção da Escola B em conjunto com a Gerência de Educação Infantil optou por manter o aluno apenas em meio período. A justificativa era que sem a presença de Júlio na sala por parte do dia, a professora poderia atender melhor os demais alunos.

Os comportamentos mais comuns de Júlio para dirigir-se às outras pessoas, fossem adultos ou crianças, eram cuspir, bater e chutar. Muitas vezes era necessário contê-lo a fim de evitar que ferisse outros alunos. Além disso, ele frequentemente exibia episódios de “birra”, como jogar-se no chão, debater-se, gritar e chorar, principalmente quando era contrariado.

Uma hipótese provável era que, de certa forma, essa birra poderia ser uma demonstração de insegurança ou falta de compreensão sobre tantas mudanças que vinham ocorrendo em sua vida em tão pouco tempo. Júlio havia mudado de residência, ao mesmo tempo que deixou de ter o convívio cotidiano com o pai. Também, na mesma época, trocou

de escola e passou a frequentar a UTD e a rede CAPSI, com mais de três atendimentos semanais.

Como os episódios se apresentavam de forma cada vez mais frequente e intensa, era preciso uma intervenção. Segundo, Fernandes et al (2009, pg. 158), “este padrão de conduta causa um enorme prejuízo social, uma vez que enquanto estão envolvidos com esses comportamentos, os indivíduos ficam impedidos de participar de brincadeiras, atividades escolares ou outros eventos sociais.”

Willians e Wrigth (2008) relacionam esses comportamentos a um estado de “cegueira mental”. Segundo os autores:

Cegueira mental refere-se a ser cego em relação à mente de outras pessoas. Significa que indivíduos com distúrbios do espectro do autismo [...] têm grande dificuldade em entender o ponto de vista ou as ideias ou sentimentos alheios. Alguns pesquisadores denominam isso de “Teoria da Mente” insuficiente. [...] A Teoria da Mente [...] refere-se a nossa habilidade de fazer suposições precisas sobre o que os outros pensam ou sentem ou nos ajuda a rever o que faremos. Trata-se de uma aptidão crucial para a vida em sociedade; e a cegueira mental causa problemas nesse ponto.(p.33)

Entendemos que esta condição pode impedir crianças com autismo de compreender comentários ou olhares reprovadores. Além disso, suas dificuldades em expressar suas necessidades e desejos, aumentam sua raiva e frustração. O registro em Diário de Classe de Lúcia referente ao primeiro dia de aula de Júlio na Escola B, ilustra suas observações sobre o aluno:

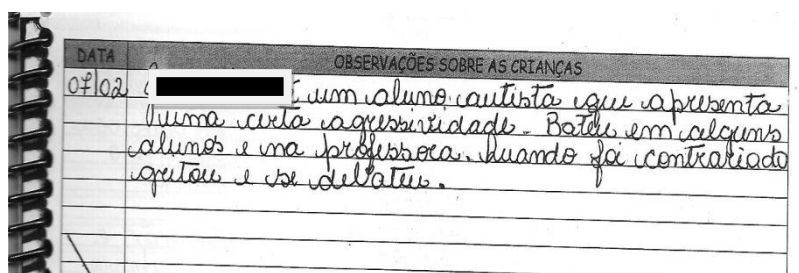


Figura 11: Trecho do registro no diário da professora Lúcia, primeiro dia de aula em 2011

A apresentação feita pela professora Lúcia no último encontro do Projeto, na UTD também aponta algumas características do aluno nos primeiros momentos do ano letivo:

O aluno Júlio na ESCOLA B em fevereiro de 2011:

- . Não mantém contato visual;
- . Rejeita o contato físico;
- . Tem dificuldades para estabelecer relacionamento com os colegas;
- . É agressivo: No primeiro dia foi um tapa e um cuspe pra mim.

.Se apega a objetos; *Pegava os objetos e não largava. Eu podia pedir pra ele guardar e fazer outra coisa e “não”. Às vezes ele ia embora com aquilo, pois ele não deixava mesmo, não devolvia.*

. Não participa das atividades; *Teve até o fato de que a creche teve uma reforma, pra pintar e a gente foi pra Associação de Moradores. Então era um espaço enorme, com duas turmas. Então ele não ficava, não sentava, não fazia nada. Ele corria o tempo todo naquele espaço enorme. Ele até fugia, porque do lado de fora tem a praça. Ele ia pra praça também. Aí saía eu, e largava tudo e ia correndo atrás dele.*

.Não fica na sala;

.Usa fraldas e não deixa trocá-las: *Nesse meio tempo, eu tirei uma licença e ele ficou com uma outra tia. E isso foi uma outra dificuldade também. Ele fez um cocô na fralda e não deixou trocar. Ela conseguiu tirar, depois não conseguiu colocar a fralda. E aí por fim ele não faz mais o cocô na creche. Ele vai pra casa, faz em casa com a mãe dele. (Entrevista aberta com a professora Lúcia em novembro de 2011)*

Sua linguagem oral era bastante limitada embora apresentasse nítida intenção de se comunicar. Era capaz de pronunciar palavras, como “não”, seguido do gesto de balançar a cabeça de um lado para o outro; “dá”, quando queria algo, entre outras. Também imitava, de forma bastante clara, a fala de personagens de desenhos animados quando brincava sozinho. Isto nos dava certeza que Júlio não tinha problema de ordem articulatória que o impedisse de falar, conforme avaliação fonoaudiológica.

Além disso, pronunciava algo parecido com “câtãcâtãcâtã...”, utilizando diferentes entonações, dependendo da situação. Em resposta, por exemplo, a “qual o seu nome?” a pronúncia do som era curta e direta. Quando alguém perguntava se estava tudo bem, ele prolongava mais o som, por vezes aumentando e diminuindo a intensidade como se estivesse contando uma estória longa.

Diante do quadro de Júlio, assim como a professora Sara, do estudo de caso anterior, Lúcia também relatou sentir medo e ansiedade quando o menino ingressou em sua classe:

E aí pra começar o trabalho, primeiro muito medo. Muita angústia. Aí você vai pra internet, você pesquisa, você busca e nada muito claro e afinal de contas, como é que vai ser? (Entrevista aberta com a professora Lúcia em novembro de 2011)

Ao chegarmos à Escola B, em agosto, confirmamos o quadro descrito pela professora. Ainda que, segundo ela, o aluno já viesse apresentando avanços desde o final do mês de maio. Por exemplo, já ocorriam menos episódios de agressividade e fuga da sala, o que ela atribuía ao trabalho que vinha sendo desenvolvido na UTD⁵⁰. Conforme registro em Diário de Classe:

⁵⁰ Júlio frequentava o atendimento especializado na UTD por quatro vezes na semana, por entendermos que as chances de avanços em seu quadro comportamental seriam maiores com um trabalho de rotina diária.

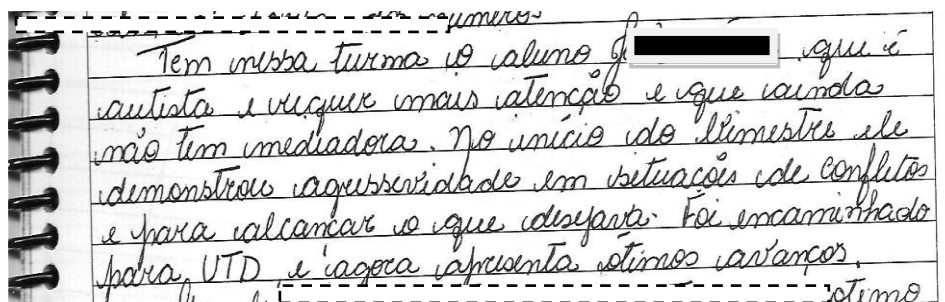


Figura 12: Trecho de relatório registrado no Diário de Classe da professora Lúcia ao final do segundo bimestre de 2011.

Mesmo assim, logo na primeira visita que fizemos à escola, consideramos que ainda era preciso intervir no contexto da sala de aula:

Cheguei à Escola B por volta das 12:40h. Fui recebida pela diretora que no momento conversava com a professora Lúcia na recepção. Nos cumprimentamos e em seguida nos encaminhamos para a sala da Pré-escola. A turma já estava organizada em grupos e a maioria dos alunos estava sentada. Me apresentei à turma e procurei uma cadeira para me sentar. A professora dava início às atividades do dia. Construção da rotina. Enquanto isso Júlio insistia em ficar próximo ou debaixo da mesa da professora. [...] A professora solicita várias vezes que Júlio sente e ele não atende. Se mantém agachado próximo à professora, que pega o aluno pelo braço e o conduz até sua cadeira. Júlio se mantém sentado por poucos segundos e levanta. A professora faz a contagem dos alunos. 24 estão presentes. [...] Júlio insiste em manipular os objetos da professora enquanto pronuncia “câtãcâtã...”. A atividade é uma conversa com os alunos sobre o final de semana. Júlio não participa. A professora sai da sala dizendo que vai pegar jornais. Deixa uma aluna responsável por distribuir os livros didáticos. Júlio recebe o livro, folheia e procura a página que contém adesivos. A professora percebe que ele pretende arrancar os adesivos e chama a atenção. Júlio continua folheando o livro. A professora pergunta se ele não quer fazer a atividade. Ele diz: “Não” e balança a cabeça. Devolve o livro para a professora. Júlio permanece sentado sem livro e sem jornal. Observa os colegas em atividade e em seguida vira as costas para o grupo focando a atenção no quadro com o alfabeto fixado na parede. [...] Júlio volta à posição original, abaixa a cabeça e dorme sobre a mesa. Pergunto a ela o que houve. Ela responde: “Ele têm dormido sempre. E diz que leva o aluno para a sala de repouso. E me pergunta: “Posso levar?” Respondo imediatamente que sim. A professora põe o aluno no colo e o conduz até a sala da Atividade II, onde estão outras crianças dormindo sobre colchonetes. Júlio fica ausente da sala de aula por mais de uma hora. Pensei: Quanta coisa ele está perdendo. Será preciso mudar essa rotina. Vir para cá e dormir, melhor ficar em casa. Mas forçar a participar com sono também não seria produtivo, pois ficaria irritado e aumentariam seus comportamentos de birra e pirraça. Ele deve estar cansado, pois para estar na UTD às 7:30h precisa acordar pelo menos às 6h da manhã. Ele é aluno do transporte, que passa em sua casa às 6:30h. Depois sai de lá às 11:30h e logo tá na hora de vir para cá. Aproxima-se a Hora do Lanche. A professora diz que vai buscar Júlio. E retorna uns 10 minutos depois com ele, que senta-se junto aos colegas no refeitório mas não aceita o lanche. (Nota de campo em 10 de agosto de 2011)

Nesta mesma data, conversamos com a professora e a diretora sobre a possibilidade de retardar o horário de entrada de Júlio. A ideia era que ele saísse das atividades da UTD, que terminavam às 11:30h, fosse até em casa almoçar, dormir um pouco e, então, chegar à escola por volta das 14:30h, ao invés de sair nesse horário. A diretora não se opôs. Combinamos

então de conversar com a família para realizar a mudança no horário. Assim foi feito e o aluno iniciou as atividades na segunda metade da tarde a partir do final do mês de agosto.

Embora Júlio não dormisse mais durante as aulas, observamos nas visitas subsequentes que o aluno preferia sempre o isolamento que a companhia das outras crianças ou mesmo da professora. Não aceitava compartilhar brinquedos ou qualquer outro material. Se não fosse interrompido, Júlio era capaz de ficar concentrado em enfileirar blocos e modelar com massinha por bastante tempo, desde que distante do restante da turma. Também gostava de assistir vídeos de desenhos animados, desde que fossem os que ele escolhesse.

Quando não estava envolvido com tais atividades, vagava pela sala de aula, olhava os trabalhos fixados nas paredes ou tentava sair da sala, sendo logo repreendido por Lúcia que precisava deslocar-se rapidamente de onde estivesse para impedi-lo. Algumas crianças, em especial as irmãs gêmeas insistiam no contato com Júlio, inclusive com abraços e carinho nos cabelos. Nesses momentos Júlio já não mais agredia de forma bruta, conforme exemplificamos na nota de campo:

A professora Lúcia distribui as folhas xerografadas à turma. Antes de iniciar a explicar sobre o que deveriam fazer a professora diz: “Quem quiser o telhadinho pode pegar” (referindo-se aos nomes de cada um escritos em um retângulo de cartolina já fixados no quadro de pregas.) Alguns alunos levantam-se dos lugares e pegam seus nomes. Júlio também se levanta, mas não vai ao quadro. Segue em direção ao armário. Abre a porta e pega um pote com peças de Lego. Os alunos começam a copiar o nome da cartolina para o papel. Júlio coloca as peças sobre a mesa da professora e começa a encaixar as peças, completamente alheio à aula. A professora diz: “Júlio, vem pro seu lugar”. Ele finge não ouvir. Lúcia orienta alguns alunos e repete: “Júlio..!” Ele reuni as peças e vai para debaixo da mesa. [...] Alguns alunos concluem a cópia do nome na folha. Júlio sai de baixo da mesa e retorna a posição original. Duas alunas se aproximam e começam a falar com Júlio. Elas dizem: “Júlio, o que você fez?” Ele não responde. A menina aperta sua bochecha e acaricia seu cabelo. Júlio afasta a criança com o braço. A menina parece não se importar e fica ao lado dele. Mexe nas peças e Júlio recolhe todas para próximo dele, protegendo com os braços e o corpo, impedindo que alguém pegue. A professora chama: “A. L., seu lugar...” Logo ela atende ao chamado de Lúcia. (Nota de campo, 13 de setembro de 2011)

Percebemos que os comportamentos apresentados por Júlio configuravam-se como os maiores empecilhos para o convívio em grupo e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Era necessário que ele progredisse em suas relações sociais com os colegas e a professora, para conseqüentemente, evoluir na comunicação e nas demais aprendizagens propostas como objetivos para a classe de Pré-escola. A Escola B configurava-se como o espaço/tempo ideal para isso, uma vez que:

A maioria das intervenções com crianças pequenas devem ser feitas durante as brincadeiras ou em outras rotinas e atividades, serem distribuídas ao longo das atividades e ocorrerem quando elas são contextualizadas adequadamente. [...] Assim constata-se que ocorrem aprendizagem e desenvolvimento por meio da participação em ambientes mais desenvolvidos e esse tem sido um dos principais argumentos para apoiar programas inclusivos na Educação Infantil. Programas inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitivamente, socialmente e linguisticamente) do que os ambientes segregados. (MENDES, 2010, p.58)

Era preciso garantir que Júlio participasse das atividades e aprendesse os conteúdos trabalhados, não bastava apenas sua presença na sala de aula. E para isso, a maior barreira estava nos comportamentos inapropriados e na sua dificuldade de aceitar regras. Esse era o desafio apresentado à professora, cabendo à Educação Especial a oferecer o suporte necessário para que fosse superado.

7.3 As orientações à professora e evolução do processo de inclusão de Júlio

O processo de evolução do aluno Júlio ocorreu principalmente a partir das orientações recebidas por Lúcia nas reuniões do Projeto, as quais foram reforçadas durante as visitas, quando lhe lembrávamos da aplicação prática dos conhecimentos. Destacamos, a seguir, três o conteúdo discutido nestes encontros, os quais se mostraram significativos para o caso.

O primeiro foi a reunião em que foram discutidas as características das pessoas com autismo e a importância do professor conhecer o seu aluno, e saber como se comunicar com ele. As professoras, como já explicado, foram orientadas a preencher a Ficha de Observação do aluno. Nesta mesma reunião foram discutidas algumas sugestões de atuação pedagógica a partir dos objetivos que teriam para seus alunos, bem como, a forma como deveriam desenvolver a relação professor-aluno. Sobre as discussões realizadas Lúcia relatou que:

Eu vim numa Formação e a Adriana (a pesquisadora) disse assim: “Vocês tem que definir o que vocês querem para o aluno de vocês. Quando a gente começa um ano letivo a gente não faz um planejamento pra nossa turma? O que a gente quer pra nossa turma? E é a mesma coisa pro aluno. E ela disse isso pra mim. E foi daí que eu parti. Definir o objetivo que eu queria para o aluno. Era conhecer o Júlio, não é? Por que assim... Como é que ele é? Como é que ele responde àquilo que eu falo? Porque tem algumas coisas que eu não percebia no início, porque eu estava com muito medo, não sabia o que eu fazia... E depois, com calma, com mais tranquilidade, com o apoio, né, aí eu fui vendo que algumas atitudes que ele tinha era uma resposta àquilo que eu estava propondo à ele. E respeitar o tempo, que não é igual aos outros, né, que você dá e ele já te dá uma resposta, né... é tudo com um tempo.” (Entrevista aberta com a professora Lúcia em novembro de 2012)

Em um outro momento de encontro entre os professores do Projeto , em que o tema era os problemas de comportamento de crianças com autismo, foram apresentados exemplos práticos e dinâmicas de grupo utilizando as técnicas denominadas *Reforço Diferencial de Comportamentos Alternativos, Redireção e Extinção* (KADLEK & GLAT, 1989; SUPLINO, 2009) Em linhas gerais, o reforço diferencial consiste em reforçar comportamentos diferentes (e, se possível, incompatíveis) do comportamento indesejado, parabenizando o aluno quando estivesse se comportando bem, para que compreendesse o tipo de comportamento esperado.

A outra técnica visa evitar que o aluno emita comportamentos inapropriados redirecionando sua ação ao se perceber que ele estará iniciando o comportamento indesejado, assim, desviando o foco e oferecendo uma atividade substitutiva. Em caso de manifestação do comportamento de birra, por exemplo, dar a orientação sobre o que precisa ser feito, como por exemplo: “Levante-se do chão” utilizando frase curta e clara. E por último, a extinção, implica em ignorar o comportamento inapropriado, não investindo tempo e atenção (como geralmente se faz ao dar “bronca” na criança), tratando como se não estivesse acontecendo. Ao mesmo tempo, se elogia os alunos que estão envolvidos no comportamento esperado.

Cabe ressaltar que a orientação realizada foi de que a professora utilizasse o bom senso para uso das técnicas, lembrando que, qualquer que fosse a situação, a segurança e integridade dos alunos deveriam ser preservadas. Isto era relevante, principalmente para uso de extinção. Quer dizer, deve-se ignorar comportamento inapropriado, e não reforçá-lo com qualquer tipo de atenção, mas em hipótese alguma se pode colocar em risco sua segurança. Ou, seja, há comportamentos que simplesmente não podem ser ignorados, pois apresentam risco para o aluno ou os demais.

E assim Lúcia procedeu, utilizando com maior frequência a *extinção* e evidenciando sempre quando Júlio se comportava da forma esperada:

Dia de atividade no parque. Todos os alunos em fila aguardam para ir ao pátio. Júlio ansioso levanta-se e vai para junto dos alunos. Todos brincam, correm pulam, desenham com giz no chão. Júlio se diverte bastante. Aceita contato de outros alunos, mas não procura aproximação. Pega giz e escreve numerais de 1 a 5. O tempo de parque já está próximo de terminar. Lúcia avisa: “ Daqui a pouco vamos voltar pra sala. Ainda temos outras coisas para hoje”. Alguns alunos correm para aproveitar os brinquedos o tempo que resta. Júlio está em cima do escorregador, sorrindo feliz. A professora chama a turma que logo se agrupa. Júlio inicia um comportamento de fugir para longe do grupo. Lúcia diz: “Vamos lá turma do Pré.” Não se dirige a Júlio. Júlio continua distante. A professora conversa com algumas crianças e a turma forma a fila. A professora diz “Muito bem, C. Você veio pra fila direitinho. Você é um menino bonito.” O aluno percebe que não está sendo alvo de atenção. Se aproxima do grupo e Lúcia reforça: “ Muito bem, todo mundo direitinho na fila.” Nós vamos para a sala lanchar e depois tem o vídeo. E somente quando ele se posiciona corretamente junto aos demais diz:” Muito bem Júlio.Você sabe ficar na fila” (Nota de campo, 13 de setembro)

E por último, também foi relevante para o trabalho desenvolvido pela professora Lúcia a oportunidade de conhecer as atividades que Júlio realizava no atendimento especializado na UTD. Quando lhe pedimos para citar os pontos que considerou positivo na experiência do Projeto de Acompanhamento à Inclusão, ela destacou:

Essa troca com a professora, com a M (professora de Júlio na UTD). Porque quando eu vi o que ela estava fazendo lá, aí eu falei: Bom, estou no caminho. Então é por aí. Essa troca eu acho muito importante. Tem que ter. Se não, não vai, não acontece. (Entrevista semi-estruturada em 20 de dezembro de 2011)

Também merece destaque uma reunião entre Lúcia, a diretora da escola e a pesquisadora, em que nos reunimos para discutir sobre adaptações curriculares elaboradas para Júlio. A primeira proposta de adaptações tinha sido elaborada com objetivos mais voltados para melhora no comportamento e na socialização. Isto fazia sentido, pois, como já mencionado inicialmente esta era a maior demanda do aluno. No entanto, a forma em que foi registrado dava a entender que primeiro o aluno iria aprender a se comportar, para depois lhe serem oferecidas outras atividades. Este mal entendido foi posteriormente confirmado pelo relato da professora:

Bom, no início eu achava que eles não... assim, eles iam aprender só mesmo a questão do comportamento. Então a minha maior dificuldade foi essa: Eles vão aprender? O que eles vão aprender? E no decorrer do trabalho eu vi que não é bem assim, né? Eles aprendem e aprendem muito bem. (Entrevista semi-estruturada, professora Lúcia, 20 de dezembro de 2011)

Com nossas visitas à sala de aula, sugeríamos que ela oferecesse a Julio as mesmas atividades propostas aos demais alunos, com pequenos ajustes na orientação. Por exemplo, sentando próxima a ele sempre que possível, dando ordens claras e curtas, apresentando a forma de realização da tarefa, passo a passo e permitindo a realização das atividades por etapas. Na medida que Lúcia compreendeu que os objetivos estavam interligados e que o trabalho nas áreas de comportamento, linguagem/comunicação e interação social aconteceriam concomitantemente com as atividades acadêmicas planejadas para o restante da turma, ela passou a redirecionar seu trabalho.

Como ilustração, descrevemos abaixo trechos de uma entrevista aberta realizada em ocasião da apresentação da professora Lúcia⁵¹ no último encontro do Projeto, na UTD, com a participação das outras professoras do grupo:

⁵¹ A apresentação foi realizada com o recurso de Power Point, com o conteúdo projetado em um telão a partir de um data show. A professora também recorreu ao uso de vídeos filmados por ela em sala de aula, mostrou e explicou os recursos

Aí tem uma outra aula. Lúcia coloca uma filmagem realizada por ela durante uma aula. Comenta: “Essa aula é para identificar as letras do alfabeto. E na minha sala tem um desse aqui (mostra um recurso para trabalho com alfabeto, uns bolsinhos com cada letra do alfabeto para pôr as letras iguais dentro) , só que é grande. E explica como funciona a atividade: Mostra o cartão com a letra e diz: “Aí eu mostro pra ele... só que assim, nem tudo que a gente faz dá certo, né?! A primeira vez que eu fiz eu tentei fazer com ele sozinho. Ele botou duas letras depois não quis mais, porque os outros alunos estavam fazendo outra coisa. Aí ele não quis. Aí eu pensei. Vou fazer numa rodinha pra ver se dar certo... Aí eu fiz numa rodinha... aí eu mostro...Aí os alunos falam, ele fala também e ele guarda.(referindo-se a guardar a letra no bolso da letra correspondente). A professora mostra o vídeo com a atividade acontecendo. E comenta que nessa rodinha ela cantou algumas musiquinhas antes.. Aí a zeladora passou na hora, eu “catei ela e disse: filma aí pra mim!” Mostra Júlio realizando a atividade e diz: Aí ele acerta e os alunos batem palmas... Às vezes na correria eu esqueço de falar: Muito bem, Júlio! E os alunos falam (Lúcia imita a voz os alunos) Muito bem Júlio! (risos). [...] Continua passando o vídeo de Júlio na atividade e alguém pergunta: “Ele acertou todas? A professora responde: Ele sabe fazer todas.

Como é que ele está hoje? (Fala da professora Lúcia dando continuidade à sua explanação) E lê o que está no slide, comentando:

. Realiza as atividades propostas;

. Se comunica; *Ele já fala... Eu tenho até lá uma prancha com as figuras, que eu acho que ele precisa pra se comunicar e ele nem usa... Só usa na hora de ir embora. Ele usa pra ir embora e até é engraçado, porque tá lá “ir embora”, só que ele não fala isso. E tem o desenho de uma pessoa: Aí ele fala: Mamãe. Mamãe chegou. Que é o que ele fala, que é a mãe dele. É a única que ele usa. O restante ele nem usa. É até engraçado porque no dia que a Adriana foi lá para me explicar como é que usava, aí ela estava explicando... e ele chegou lá pegou e me deu. Dizendo né: É assim que usa! Eu vou pegar e vou te dar. (risos). Foi assim!*

E prossegue lendo:

.Se interessa muito pelos números e letras; *A gente vai pro pátio, eu dou giz, ele não desenha, ele fica fazendo os números, depois faz as letras..., não desenha não.*

.Não apresenta agressividade: *Não está mais agressivo. Não bate mais... quando acontece dele também bater eu falo pra pedir desculpas, ele vai, pede desculpas, tudo...*

.Utiliza o banheiro sozinho: *Já vai ao banheiro sozinho, se deixar ele nem pede... Sai correndo, abre a porta e vai. E volta. Não vai e fica não. Vai e volta...*

.Permite o contato físico: *E agora ele permite o contato físico. Não é que ele goste. Ele permite. As meninas abraçam, beijam, fazem carinho... ele faz também...!*

*E encerra a apresentação com as palmas do público presente.
(Entrevista aberta com a professora Lúcia, novembro de 2011)*

Em relação à evolução na linguagem, consideramos pertinente apresentar uma cena por nós presenciada:

Era Hora do Lanche. A professora traz para a sala uma bandeja com várias canecas, uma jarra com leite achocolatado e um pote de biscoitos. Cada um dos alunos está sentado à mesa com uma toalhinha esticada a sua frente, inclusive Júlio. A professora pergunta: “Quem quer Nescau?” Alguns alunos respondem dizendo “eu”

e levantando o dedo bem alto. Júlio e vários outros alunos não informam se queriam ou não. A professora começa a contar em voz alta: “um, dois, três...”, apontando para os que estão com dedo levantado. A professora começa a colocar o leite nas canecas. Enquanto isso pergunta: “Júlio, você quer Nescau?” Ele não responde. A professora continua a colocar o leite. Os alunos conversam, cantam, e riem. Júlio observa os colegas, levanta-se e olha dentro das canecas que estão sobre a mesa da professora. A professora continua colocando o leite e diz: “Ih, eu esqueci. Quantos eu contei mesmo? Levanta de novo quem quer Nescau.” E Júlio levanta o dedo junto com outros alunos e diz bem alto: “Eu!” A professora conclui a contagem dizendo: “Doze” E olha para mim e sorri. Um aluno diz: “Tia, o Júlio levantou o dedo..!” Ela responde: “Ele também quer Nescau, ué?” Penso: Ela reagiu naturalmente, sem supervalorizar sua iniciativa de comunicação. Que bom! E continua distribuindo o leite. Júlio levanta-se para olhar as canecas. A professora sai da sala com a jarra dizendo: “Só um minuto que eu vou buscar mais.” E fica na porta aguardando a merendeira repôr o leite na jarra. Júlio levanta-se novamente e olha o leite dentro da caneca. Percebe que há espuma junto ao leite, por ter sido batido no liquidificador e diz: “Eca...!” A professora responde: “Eca? Você não quer não?” Júlio senta-se e a professora começa a distribuir as canecas. Todos que pediram Nescau recebem suas canecas, inclusive Júlio. O aluno bebe o leite calmamente, sentado à mesa junto com os demais colegas. (Nota de campo em 29 de setembro de 2011)

O uso da linguagem oral para comunicar que queria o Nescau, assim como o estranhamento diante das espumas na caneca, demonstram a evolução do aluno. Pois, além de usar a linguagem de acordo com o contexto, fez uso do pronome na primeira pessoa, referindo-se a si mesmo e não na terceira pessoa como é comum entre as crianças com autismo. Mais uma vez comprovamos o benefício da imitação para o processo de aprendizagem de alunos com autismo.

7.4 As percepções da professora Lúcia e dos demais alunos da classe sobre o processo de inclusão de Júlio

Assim como no estudo anterior, a professora Lúcia apresentou dados que confirmaram a importância de alunos com autismo estarem em ambientes inclusivos. Quando lhe perguntamos, por exemplo, como percebia a inclusão para Júlio, comparando como ele chegou à escola em fevereiro e como estava em dezembro, respondeu:

Foi ótimo. Eu acho que foi ótimo. Foi muito importante também ele ter vindo prá cá antes e ir pra uma escola maior. Foi ótimo. Ele era um e hoje ele é outro. Eu até eu olho nos relatórios, o primeiro relatório era falando de comportamento, nos outros, o comportamento ficou. Lógico, continua sendo trabalhado, mas ficou, a gente partiu pra outro lado. Igual o último relatório, o relatório do 4º bimestre. É igual ao relatório dos outros alunos. Não teve diferença, igual teve no primeiro, com aquela dificuldade toda. Então, assim é igual. Ah, aprendeu o quê? Aprendeu igual aos outros. Ele sabe igual aos outros. Entendeu? Então, assim, o avanço foi

enorme. Muito grande mesmo. A inclusão foi importantíssimo pra ele. (Entrevista semi-estruturada, professora Lúcia, 20 de dezembro)

Lúcia também comentou sobre os ganhos proporcionados pela convivência com os colegas:

Olha, de início eles tinham aquela coisa de tomar conta, né? “Tia, ele tá fugindo”, “Tia, ele tá batendo” né? “Tia...” E depois, com o tempo, conversando, isso foi amenizando. Aí já ficou: “Tia, ele tá aprendendo isso”, “Tia, ele sabe isso” E eu dizia: “Ué, ele sabe igual vocês... O tempo dele é outro, mas ele sabe igual vocês.” Para os alunos eu acho que foi importante, porque se eles chegarem hoje em outra escola e tiver um aluno especial lá também, vai ser tranquilo. Então foi importante pro Júlio e importante pra eles também. (Entrevista semi-estruturada, professora Lúcia, 20 de dezembro)

Os demais alunos da turma, em uma conversa final em minhas visita de encerramento da pesquisa e despedida da sala de aula, contaram o que conseguiram perceber sobre a aprendizagem de Júlio:

Pesquisadora: Vocês lembram porque que eu vim aqui pra sala de vocês? Vocês lembram o que eu vim fazer aqui?

Maioria dos alunos responde: não. Porém um aluno responde: pra estudar.

Pesquisadora: Quando eu cheguei aqui, no início desse semestre, em agosto, eu disse pra vocês que eu vinha fazer o que?

Aluno 2: Ver o Júlio?

Pesquisadora: Isso, ver o Júlio, participar da turma de vocês, pra estudar um pouco, não foi?

Alunos: Foi.

Pesquisadora: Então e aí hoje vai ser o último dia que eu venho aqui. E aí eu vim ver se vocês aprenderam muitas coisas. Se vocês perceberam se o Júlio aprendeu muitas coisas. Vocês acham que o Júlio aprendeu?

Eles respondem: Aprendeu!

Pesquisadora: Aprendeu o quê?

Aluna 3: Aprendeu a arrumar as letras. Que a tia colocou tudo no chão e ele arrumou todas letras...(referindo-se a uma atividade de sequenciação do alfabeto)

Pesquisadora: Ele colocou as letras no chão?

Aluna 3: Não... ele tinha que ver se as letras são igual.

Pesquisadora: Ah, tinha uma tarefa assim e ele fez?

Aluna 3: Fez.

Pesquisadora: O que mais que ele aprendeu?

Aluna 4: Aprendeu a brincar ..., aprendeu a falar....

Pesquisadora: Aprendeu a falar?

E a pesquisadora se volta para Júlio: Júlio, quantas coisas você aprendeu aqui...

Aluno 5: É... aprendeu os numerais.

Pesquisadora: Ele aprendeu a lanchar junto com vocês?

Alunos: Aprendeu! (em coro)

Pesquisadora: Aprendeu a sentar na mesa que vocês sentam?

Alunos: Aprendeu! (em coro)

Pesquisadora: Então gente, vocês foram uma turma ótima. Junto com a Tia Lúcia, vocês ensinaram muitas coisas pro Júlio.

(Entrevista aberta, com a turma, 14 de dezembro de 2011)

As respostas dos alunos evidenciam, diferente do que a princípio possa parecer, considerando a dinâmica da sala de aula, a multiplicidade de relações que cotidianamente ocorrem, o quanto também as crianças estavam atentas ao processo de evolução do aluno com autismo. Acreditamos que o clima de cooperação entre os alunos, além do desejo de presenciar o desenvolvimento de Júlio, foram fatores que também estiveram a favor de sua evolução.

A professora Lúcia também avaliou positivamente o trabalho de colaboração entre a Escola B e a UTD, sobretudo nos momentos de troca entre ela e a professora da escola especializada:

Foi ótimo. Foi ótimo. Eu acho assim, que se não tivesse eu não sei o que seria de mim. Porque até mesmo nas atividades, essa troca com a professora, com a Márcia, essa troca... Porque quando eu vi o que ela estava fazendo lá, aí eu falei: Bom, estou no caminho. Então é por aí. Essa troca eu acho muito importante. Tem que ter. Se não, não vai, não acontece. (Entrevista semi-estruturada, professora Lúcia, 20 de dezembro)

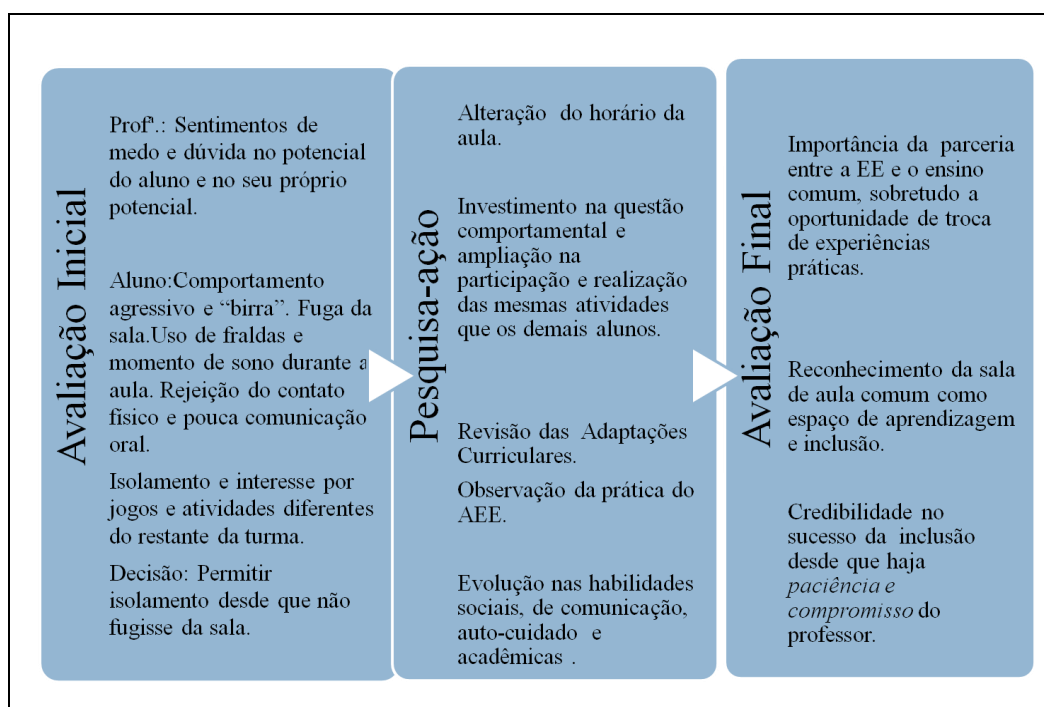
O relato de Lúcia confirma o ponto já discutido de como é importante para o professor da escola comum aprender o *como* fazer. Assim como no estudo anterior, a experiência vivida na sala de aula da professora Sara reforça a possibilidade e os benefícios que a inclusão escolar trazem aos alunos com autismo, desde a Educação Infantil. No entanto, ratificamos a importância de estarmos atentos às necessidades educacionais especiais de cada caso, bem como de oportunizar o acompanhamento direto e o diálogo com o professor regente.

Mais uma vez ficou claro também que o compromisso e a crença do professor de que os alunos são capazes de aprender fazem a diferença. E para isto ele precisa conhecer antes algumas informações importantes o para o trabalho com alunos com autismo, mas principalmente durante o processo, o professor precisa saber quais as estratégias corretas para utilizar em sala de aula.

Quando solicitado que deixasse um recado para outras professoras que futuramente possam vir a trabalhar com crianças com autismo, Lucia assim se expressou:

É preciso ter muito comprometimento e paciência. Muita paciência que ele vai conseguir. [...] Ele vai aprender. Tem que ter muita paciência e compromisso mesmo. E correr, atrás sempre. De novas coisas. De procurar mesmo um trabalho diferente pra ele. (Entrevista semi-estruturada com professora Lúcia em 20 de dezembro de 2011)

Assim como no estudo anterior, sintetizamos a análise dos dados coletados no segundo estudo de caso.



Quadro 5: Análise de dados: Escola B: Professora Lúcia - Aluno Júlio

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. (ALARCÃO, 2011, p.48-49)

O título desta dissertação – *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* - teve como objetivo instigar o leitor a refletir sobre quem são os sujeitos que ensinam e que aprendem ao se envolverem com o processo de inclusão escolar de alunos com autismo.

Embora a inclusão desse alunado nas escolas comuns seja recente no Brasil, e ainda tenhamos poucos estudos sobre o tema, não temos dúvida que esses alunos, devem estar convivendo com outras crianças da mesma faixa etária, no espaço da escola comum. A resposta de algumas pessoas que se interessaram pelo tema da dissertação, em conversas informais, ao longo do processo, era simples, direta e apontava a validade da inclusão: *“Todo mundo aprende!”*

Mesmo anteriormente à realização da pesquisa já acreditávamos na inclusão escolar como possível e benéfica para os alunos com necessidades educacionais especiais, embora reconhecêssemos que discursar sobre o tema é bem menos complexo que promover práticas inclusivas. No entanto, a resposta nos direcionou à continuidade no diálogo e reflexões sobre a temática. Diante de *“todo mundo aprende”*, logo prosseguíamos com: *Todo mundo quem?* E mais, *todo mundo que aprende, aprende o quê e como?* A busca por essas respostas esteve presente ao longo do trabalho e foi balizadora de sua organização.

Como explicitado, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar o Projeto de Acompanhamento à Inclusão dos Alunos com Autismo desenvolvido no Município de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro como ação de suporte oferecido pela Educação Especial. O acompanhamento sistemático de duas experiências de inclusão realizadas em duas escolas, configuraram-se como dois estudos de caso desenvolvidos por meio da pesquisa-ação para o alcance deste objetivo. Embora tenhamos conhecimento que estes estudos de caso retratam somente um pequeno recorte da realidade da inclusão de alunos com autismo, acreditamos que algumas constatações que fizemos podem ser consideradas para o desenvolvimento de novas pesquisas e estudos sobre o tema.

A primeira delas é que para promover a inclusão de alunos com autismo é necessário que haja *projetos pedagógicos definidos e estruturados*, tanto envolvendo a Educação Especial como suporte à inclusão, quanto o ensino comum através dos projetos políticos pedagógicos das unidades de ensino e, mais especificamente através da organização de adaptações curriculares ou planos de ensino individualizados, como aponta o Decreto 7611/2011. (BRASIL, 2011). Entendemos que assim como qualquer outra ação educacional, a inclusão requer planejamento e definição de objetivos e metas a serem alcançadas em prazos determinados. No caso do alunado em questão requer também, que se defina, em parceria com as famílias, quais alunos devem participar da escolarização nas salas de aula comuns e sob quais condições.

Um outro ponto que merece ser destacado é que *conhecer e estudar as características comuns aos alunos com autismo* e, sobretudo as particularidades do aluno com autismo em cada sala de aula comum é imprescindível para que o trabalho de inclusão seja delineado. O professor precisa observar seu aluno, perceber seus interesses e que tipo de evento ou situação desencadeia comportamentos incompatíveis com o ambiente escolar. Ou seja, conhecer seu aluno, para interagir e se comunicar com ele, atender às suas necessidades educacionais especiais e evoluir no processo ensino e aprendizagem. Cada aluno com autismo é um ser único, com características próprias e que por isso responde às intervenções de forma diferente, particular e no seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor.

Não pretendemos aqui depositar toda a responsabilidade da inclusão na figura do professor. É sabido que o sucesso da educação inclusiva requer o envolvimento dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Entretanto, acreditamos que “o professor, em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso” (BEYER, 2009, p.80).

Também verificamos a importância de se *desenvolver e avaliar estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula*, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo. À medida que os alunos com autismo incluídos em turmas comuns conseguem demonstrar progresso em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente nas áreas que compõem a tríade do transtorno, podemos dizer que as estratégias utilizadas estão adequadas às suas necessidades educacionais especiais. Para isso é preciso que os professores regentes, com o suporte da Educação Especial, conheçam formas diferentes de ensinar e avaliem sua pertinência. Assim, aos poucos, esses docentes passam a sentir-se mais seguros em modificar suas práticas e experimentar novas formas de ensinar.

A esse respeito, podemos dizer que a pesquisa, principalmente pela escolha metodológica, também promoveu a aprendizagem nos professores, uma vez que: “ao vivenciar mudanças, o sujeito participante de uma pesquisa-ação começa a se sentir e a se perceber protagonista de processos de transformação e autotransformação”. (FRANCO e LISITA, 2008, p.63)

Percebemos, também, que o acompanhamento constante e sistemático da prática pedagógica, em caráter de colaboração, permitiu a avaliação da proposta em desenvolvimento, a reflexão sobre a mesma, assim como, a orientação ao professor do ensino comum no espaço/tempo necessários para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, mais um fator que corrobora com o sucesso da educação inclusiva é disponibilizar o trabalho colaborativo entre o ensino comum e o ensino especial, garantindo que o professor responsável pela turma possa contar com o apoio de um professor com conhecimentos específicos na área de necessidades educacionais especiais. (PLETSCH, 2010,) E por último, confirmando a resposta à questão inicial, conforme foi possível verificar nas entrevistas realizadas, quando *o ensino especial e o ensino comum se propõem a desenvolver uma inclusão criteriosa e responsável*, considerando as condições reais e verdadeiras do contexto escolar e não as condições ideais e ainda inexistentes, *todos os envolvidos diretamente com o processo de inclusão de alunos com autismo aprendem, ao mesmo tempo em que ensinam*.

As visitas de campo nos dois estudos de caso nos permitiram perceber que um projeto de formação continuada atende melhor aos anseios dos professores quando nos aproximamos deles, na dinâmica cotidiana da sala de aula. A possibilidade de estar nesse espaço, junto com o professor *da inclusão*, na condição de pesquisadora, me proporcionou perceber mais facilmente as reais necessidades desse professor. Os estudos realizados desencadearam também uma reflexão na escola especializada, resultando em um (re) planejamento de sua proposta inicial de forma que melhor atendesse à realidade das escolas comuns.

Após a devolutiva da pesquisa, a UTD, por iniciativa própria, reestruturou a sua dinâmica de suporte ao ensino comum. As visitas de campo realizadas pela pesquisadora que, conforme apresentado exercia a função de pedagoga na escola especializada, passaram a constituir-se como uma ação extensiva dos docentes da UTD, como ampliação da ação de suporte da Educação Especial. E a partir de 2012 esses professores iniciaram também o acompanhamento direto às salas de aulas do ensino comum dos *seus* alunos no atendimento educacional especializado. O exercício vem se configurando como um caminho fértil de novas aprendizagens entre os docentes das escolas comuns e da escola especializada.

Aos primeiros vem sendo possível atender às necessidades educacionais especiais *do* aluno em sala de aula, em curto espaço de tempo e muitas vezes até em tempo real, uma vez que estão contando com a experiência, conhecimentos, métodos e técnicas dos professores especialistas sobre a educação de alunos com autismo.

E ao segundo grupo, as visitas vem permitindo principalmente ter o contato com a dinâmica de uma sala de aula comum, vivenciar a experiência prática de aprendizagens e desenvolvimento esperado para os demais alunos, ou seja, construir a referência da normalidade, muitas vezes distanciada de sua prática em razão do tempo de atuação com a Educação Especial. Além disso, o contato direto com as questões curriculares e estratégias pedagógicas trabalhadas nas escolas comuns, vem permitindo à equipe da escola especializada planejar o atendimento educacional especializado mais próximo e condizente com o projeto da escola comum, ou seja, a desenvolver um suporte especializado mais pontual e efetivo.

Certamente, ainda existem muitos obstáculos a serem superados. No âmbito pedagógico podemos citar a necessidade de maior aprofundamento sobre o processo de alfabetização de alunos com autismo, como o exemplo do trabalho realizado pela professora da Escola A. Já a realidade da Escola B, nos aponta que o investimento no trabalho prático sobre habilidades e competências sociais, possa ser de grande proveito para melhor suporte aos alunos que apresentem as mesmas necessidades educacionais que o aluno Júlio, muito comum no quadro de autismo.

No que diz respeito à esfera político-administrativa, podemos identificar as barreiras encontradas pela própria Educação Especial para garantir o suporte ao processo de inclusão às escolas comuns. Apontamos, por exemplo, como questões merecedoras de atenção imediata, a publicação de documentos normatizadores e a garantia de recursos humanos e materiais necessários para um melhor desenvolvimento da educação inclusiva.

Tais documentos precisam, por exemplo, rever a carga horária dos alunos com autismo no ensino comum, que, na grande maioria dos casos ainda é reduzida e a presença dos mediadores para atuar em conjunto com o professor na sala de aula inclusiva. Além disso, a implementação e oficialização de outras modalidades de suporte ao ensino comum, como a bidocência com a presença de mais um professor em sala de aula em que haja alunos com autismo e/ou ao sistema de itinerância, com a visita frequente e sistemática de um professor especialista às salas de aula inclusivas também são ações importantes e urgentes.

É indispensável também que o poder público amplie a discussão com as demais modalidades de ensino, a começar pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com o

objetivo principalmente de desconstruir, ou minimamente não reforçar a inclusão como responsabilidade setorializada da Educação Especial (PLETSCH, 2009). Essa discussão precisa, também, contemplar, sobretudo, as questões pedagógicas, abrangendo temáticas essenciais como currículo e avaliação.

Ainda em resposta ao questionamento apresentado no título da dissertação podemos afirmar que a pesquisa desenvolvida também nos permitiu ratificar que a inclusão escolar de alunos com autismo, em muitos casos, é possível, necessária e benéfica.

Aprendemos também que os professores do ensino comum, em sua maioria, desejam, acreditam e vislumbram a possibilidade de atuar com alunos com autismo em suas classes. Para isso defendem um programa de formação continuada que considere suas demandas teóricas e acima de tudo práticas, apresentando o *como ensinar*.

E aprendemos, acima de tudo, conforme as pontuações de Kanner em 1943, que quando nos propomos a atuar com alunos com autismo é preciso que tenhamos: modéstia, humildade e cautela. Por estarmos participando da construção de uma nova realidade educacional para esse público, a inclusão, acrescentaríamos a esses itens mais dois outros: a liberdade e a responsabilidade, conforme ilustrado na epígrafe do capítulo. Dessa forma acreditamos nos aproximar cada vez mais de uma educação inclusiva com a qualidade que esses alunos têm como direito assegurado.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. *O que significa inclusão?* Entrevista disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 15 set.2010.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, M.A. “Algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da educação especial. In: Baptista,C.R.; CAIADO,K.R.M.; e JESUS,D.M. (Org.) *Educação especial:diálogo e pluralidades*.Porto Alegre:Mediação,2008,pp 171-176.
- AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION. *Diagnostical and statistical manual of mental disorder* (DSM IV). 4ed. Washington, DC: American Psychitric Association, 1994.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakthin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ANDRÉ,M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papyrus, 2003.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Ed., 2005.
- ANGRA DOS REIS.. Educação Especial. *Série Cadernos Pedagógicos*, v.2. Angra dos Reis: Secretaria de Educação,Ciência,Tecnologia e Inovação, 2008.
- _____. *Resolução nº 2 de 2011*. Dispõe sobre normas a serem implementadas de acordo com o que estabelece a Resolução nº 7, CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010. ANGRA DOS REIS, Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia: 2011 (Mimeografado)
- _____. *Números da Educação 2012*. Angra dos Reis, Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012. (Mimeografado)
- ANTUNES, K.V. ; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de formação em foco. In: *Educação especial e inclusão escolar:reflexões sobre o fazer pedagógico*.PLETSCH, M.D. & DAMASCENO,A. (Orgs) Seropédica, RJ:Editora da UFRRJ,2011,pp. 188-200.
- BALEOTTI, L.R. ; DELIBERATO, D.Identificação da formas de comunicação em situações de atividades de vida diária na criança autista.In: *Temas em educação especial:múltiplos olhares*. ALMEIDA, M.A.;MENDES,E.G.;HAYASHI,M.C.P.I. Araraquara, SP;Brasília,DF: Junqueira e Marin Editores, 2008,p.374-380.
- BAPTISTA, C. R. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____. ; BOSA, C. ; Col. *Autismo e Educação*, 2002. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BEYER, H.O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In: Inclusão e escolarização, múltiplas perspectivas*. BAPTISTA, C.R. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, p.73-81.

_____. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. *In: Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. Orgs). pp.75-81. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In: Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. & Col. Porto Alegre: Artmed, 2002. pp.21-39

BRASIL. *Lei Federal nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em Diário Oficial da União de 12 e ratificado no de 18 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: janeiro de 2008.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. D.F: Senado, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. D.F. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/18069.htm Acesso em julho de 2012.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei nº 9394/96) 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em julho de 2012

_____. Decreto 3298 Dispõe sobre a *Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em julho de 2012

_____. Resolução CNE / CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Política Nacional de Educação Especial na Educação Básica*, 2001. Disponível <http://portal.mec.gov.br> Acesso em janeiro de 2006.

_____. Decreto 3956 - Promulga a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. 2001a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em julho de 2012.

_____. *Plano Nacional de Educação*. 2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em julho de 2012.

_____. Referencial para Formação de Professores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, D.F.,2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em agosto de 2012.

_____. Portaria normativa nº 27, de 21 de junho de 2007. *Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola*. DOU 22/06/2007. Ministério da Educação Brasília, D.F.,2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em agosto de 2012.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.

_____. Decreto 6571. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado*. 2008a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em julho de 2012.

_____. Presidência da República, Casa Civil. Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009. *Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, Brasília, DF, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em agosto de 2012.

_____. Resolução CNE /CEB nº 4 de outubro de 2009- *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009a. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seesp. Acesso em julho de 2011.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. *Transtornos Globais do Desenvolvimento. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. v.9. Brasília, 2010.

_____. Decreto 7611. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em julho de 2012.

_____. Decreto 7612. *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. 2011a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em julho de 2012.

_____. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. Projeto de Lei. 2011b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em junho de 2012.

BRAUN, P. *Análise quase-experimental do efeito de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, UERJ, 2004.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.3. n.5,p. 7-25, 1999.

BÜRKLE, T. S. A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

CAMARGO, S. P. H ; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura. *Psicologia e Sociedade*,v.21,n1, p.65-74, 2009.

CAMARGOS W. Jr. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – 3º Milênio*. Brasília, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CAMPOS, R. C. Aspectos Neurológicos do Autismo Infantil. In: CAMARGOS W.JR. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – 3º Milênio*. Brasília, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CARVALHO, R.E. *Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

CARVALHO,R.E. *Educação inclusiva com os pinos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DAVID, V.B.F. *Autismo e Educação: A constituição do autista como aluno da rede municipal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

FACION, J. R. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Associados a Graves Problemas do Comportamento – Reflexões sobre um modelo integrativo*. Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, Brasília, DF, 2002.

FERNANDES, E. M., SOUZA, L. P, F. ; SUPLINO, M. ; MOREIRA, P. S. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, pp. 153-171, 2009.

FERREIRA, J. R. ; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, M.C.C.;FERREIRA, J.R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GOES, M.C.R. e LAPLANE, A.L.F (Orgs). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FONTES, R. S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, M. A .S. ; LISITA,V. M. S. S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: FRANCO, M. S. A. & PIMENTA, S. G. (Orgs.) *Pesquisa em educação– Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, v.02. Pp.41-70. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GIARDINETTO, A. R. S. B. *Comparando a Interação Social de Crianças Autistas: As Contribuições do Programa Teacch e do Currículo Funcional Natural*. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, São Carlos, SP, 2005.

GIKOVATE, C. G. ; MOUSINHO, R. Autismo: Conceito, Diagnóstico e Quadro Clínico. In: LAMOGLIA, A. (Coord.). *Temas em inclusão: saberes e práticas* Rio de Janeiro: Synergia/ UNIRIO, 2009.

GLAT, R. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008 f 90.

_____. *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009

_____. Educação especial no contexto da educação inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas (projeto de pesquisa). Edital 2, CNPq,2009.

_____.Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M.D. (Org.) *O Uno e o Diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011,pp.75-91

_____; NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. *Revista Comunicações*. Piracicaba: UNIMEP, p. 134-141, 2003

_____; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. In: *Revista Benjamin Constant*, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004.

_____; FERNANDES, E.M.Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

_____; ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, M. C.; PLETSCHE, M. D. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: *Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Realizado nos dias 23 a 26 de abril. Recife: UFPE, 2006. [CD-ROM]

_____; FONTES, R. de S. ; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Editora Unigranrio, nº 6, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33, novembro de 2006.

GLAT, R. ; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. p.15-35. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

_____ ; MASCARO, C. A; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, R. Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho. *Série Cadernos Pedagógicos*, CIEE RIO. Rio de Janeiro, 2011.

_____ ; PLETSCHE, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011a.

GOMES, C. G. S. ; MENDES, E. G. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Universidade Estadual Paulista. v.16, 3, pp.375-396,2010.

IMBERMÓN, F. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, D.M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa ação-colaborativa. In: *Inclusão e escolarização, múltiplas perspectivas*. BAPTISTA,C.R. Porto Alegre:Editora Mediação,2006, p.95-106.

_____. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 166-175, 2007.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 139-160, 2008.

KADLEC, V. P. S.; GLAT, R. *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

KASSAR, M.C.M. Integração/inclusão:desafios e contradições. In: *Inclusão e escolarização, múltiplas perspectivas*. BAPTISTA,C.R. Porto Alegre:Editora Mediação,2006,p.119-126.

_____ ; OLIVEIRA, A. D. & SILVA, G. A. M. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: *Revista Educação*, v.32, n°2, p.397-410, 2007.

_____ ; ARRUDA, E.E.; BENATTI,M.M.S. Políticas de Inclusão: O verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA,C.R.; BARRETO,A.S. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. p.21-40. Editora Mediação: Porto Alegre,2011.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*,v.28 p.3-11, 2006.

LAMPREIA, C. ; LIMA, M. M. R. *Instrumento de vigilância precoce do autismo: manual e vídeo* Editora PUC Rio, Rio de Janeiro / Edições Loyola: São Paulo, 2008.

LEÃO, L. L. ; AGUIAR, M. J. B. Aspectos Genéticos dos Portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento; In: *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, 3º Milênio* Brasília, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

LIEBERMAN, L.M. Preservar a educação especial para aqueles que dela necessitam. In CORREIA, L.M. (org.) *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está em seu perfeito juízo*. Porto: Porto, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L.A.R. *Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações*. In: MAZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006, p.17-27.

MANZINE, E. J. *A entrevista na pesquisa em Educação Especial: uso e processo de análise*. Trabalho de Livre- docência em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP – Marília), 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n° 33, p.387-405, 2006.

_____. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____, E.G.; FERREIRA, J.R.; NUNES, L.R.P. *Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia*: In: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.) *Inclusão Educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p.98-149.

MERCADANTE M. T.; ROSÁRIO M. C. *Autismo e Cérebro Social*. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

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

NAUJORKS, M.I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação Especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 177-184, 2008.

NETTO, M. M. F. C. Conversando com a (o) professora (or) do aluno que apresenta autismo e Síndrome de Asperger. In: NUNES, L. R. O. P.; QUITÉRIO. P.L.; WALTER, C.C.F.; SCHIRMER, C.R.; BRAUN, P. (Orgs.) *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. p.151-162. Marília/SP: ABPEE, 2011.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, D. R. de P. Contexto para intervenção para crianças com autismo: rotinas interativas. In: ALMEIDA, M. A. ; MENDES, E. G. (Orgs) *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e prática educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2010.

NUNES, L.R.O.P. Comunicar é preciso:em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. In: *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. NUNES,L.R.O.P. et al (org.) ,Marília,SP: ABPEE, 2011.

OLIVEIRA,G.C. *Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

OMOTE, S.A. *Inclusão: da intenção à realidade*. In: *Inclusão:intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.p.1-9.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br> Acessado em julho de 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Internacional de funcionalidade incapacidade e saúde*. Edusp. São Paulo, 2003.

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

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança:prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro,n.12,p.5-21,set./out./Nov./dez..1999.

PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*.São Paulo:Cortez,2005.

_____.;FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação*. São Paulo/ SP: Edições Loyola, 2008.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, nº 33 Curitiba, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau Edur, 2010.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do Governo Lula (2003-2010). In: *Revista Teias* v. 12 n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

REDIG, A. G. *Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva:a visão de professores especialista* Dissertação de Mestrado, UERJ, RJ,2010.

SALLE, E.; SUKIEMIK, P. B.; SALLE A.; ONÓFRIO, R. ; ZUCHI, A. Autismo Infantil – sinais e sintomas In: CAMARGOS W.Jr. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, 3º Milênio* Brasília, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

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

SERRA, D. *A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos*. Dissertação de Mestrado, UERJ, 2004.

_____. *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares*. Tese de Doutorado, PUC, Rio de Janeiro, 2008.

_____. VILHENA, J. A Inclusão Educacional de Alunos com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. IN:LAMOGLIA e Col. *Temas em Inclusão: Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro, UNIRIO: Synergia, 2009, pp.144-157.

SUPLINO, M. H. F. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. Tese de Doutorado, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. 3ª ed. (Revisada) Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Rio de Janeiro: CASB RJ, 2009.

TAMANAHÁ, A. C. O uso da comunicação alternativa no autismo: baseando-se em evidências científicas para implementação do Picture Exchange Communication System; In: NUNES, L. R. O.; PELOSI, M. P. ; WALTER, C. C. F.(Orgs): *Compartilhando experiências: Ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VASQUES, C.K. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científica acadêmica. In: 31ª REUNIÃO DA ANPED – Educação Especial. Caxambu, 2008.

VYGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VITALINO, R. *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.

_____; VALENTE, S.M.P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.

WALTER, C. C. F. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Curriculum Funcional Natural em pessoas com autismo infantil*. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, São Carlos/SP, 2000.

WILLIAMS, C. ; WRIGTH, B. *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2008.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa:EDUCA,1993.

ANEXOS

ANEXO A - História da Educação Especial em Angra dos Reis

Ano	Principais Ações da Educação Especial
1989	Início da Educação Especial no Município com a educação de surdos, com a qualificação de uma profissional em curso no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com duração de um ano.
1990	Aberta a primeira turma para surdos, composta por oito alunos, de diferentes idades e níveis de conhecimento, em sala de aula cedida pela Rede Estadual, no C.E. Dr. Artur Vargas. A proposta pedagógica era desenvolvida com base na Comunicação Total ⁵² . Na Secretaria de Educação foi criado um Serviço de Educação Especial.
1991	Implantado um Curso de Especialização para professores visando o trabalho com alunos surdos. Foi oferecido o curso de Língua Brasileira de Sinais para professores e pais ministrados por instrutor surdo ligado à Federação Nacional de Educação (FENEIS). Foi realizado também neste ano o <i>I Simpósio Intermunicipal de Surdez</i> . Já haviam sido identificados 12 alunos surdos no Município.
1992	Instaladas duas classes especiais para surdos na Escola Municipal Prof. José Américo Lomeu Bastos., e assinado um convênio entre INES e a Prefeitura de Angra, oportunizando assessoria pedagógica. Eram 16 alunos, agrupados em duas turmas, com sistema seriado, sendo cada série desenvolvida em dois anos.
1994	Ampla divulgação do trabalho com os surdos em rádios e jornais. O então Serviço de Educação Especial realizou um levantamento junto à população, com visitas às residências e o número de alunos surdos passou para 26.
1995	<i>I Encontro de Pais, Profissionais e Amigos do Surdo</i> e o <i>I Torneio de Atletismo entre surdos e ouvintes</i> . Também se iniciou atendimento fonoaudiológico aos surdos e as primeiras discussões sobre o Bilingüismo ⁵³ . O número de alunos passou para 35.
1996	Realizado o <i>II Encontro de Pais, Profissionais e Amigos do Surdo</i> e fundação da <i>Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA)</i> . Iniciado curso de capacitação para novos professores, com estágio mensal no INES e as turmas foram ampliadas para quatro, agora com total de 50 alunos.
1997	Promovida a discussão sobre a <i>Reorientação Curricular para a Educação de Surdos</i> . O trabalho pedagógico passou a ser desenvolvido por meio de Eixos Temáticos e foi implantado o Projeto de Sala de Leitura por professor ouvinte e monitor surdo.

⁵²A Comunicação Total é a “prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas. O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo.”(LACERDA,1998) In Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Set. 1998. Disponível em www.scielo.br Acesso em 17 de junho de 2012.

⁵³ Proposta para a Educação de surdos que preconiza ser necessário tornar os surdos competentes em uma língua natural, no caso dos surdos brasileiros a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e em uma segunda língua, o Português, o que constitui para o surdo como o aprendizado de uma língua estrangeira para os ouvintes, exigindo o uso de procedimentos especializados.(ANGRA DOS REIS,2008.

1998	<p>Realizado o <i>I Fórum sobre Educação para Portadores de Deficiência Visual</i>. Secretaria Municipal de Saúde revelou a incidência de 21 pessoas com deficiência visual no município. Assinado Convênio com o Instituto Benjamin Constant para assessoria técnico-pedagógica e avaliação oftalmológica com especialista da área.</p> <p>Foram construídas na Educação de Surdos mais quatro salas de aula e o número de alunos aumentou para 69. A APADA ofereceu à escola o serviço de Fonoaudiologia e duas professoras participaram do Curso de Estudos Adicionais do INES.</p>
1999	<p>Implantada a Educação por Ciclos, o Laboratório de Informática para surdos e o trabalho com o, então, Segundo Segmento do Ensino Fundamental e a oferta do Serviço de Psicologia. Formação de professores na área da Deficiência Visual no Instituto Benjamin Constant e implantado o <i>Projeto de Educação de Cegos e Visão Subnormal do Município de Angra</i>. Os atendimentos eram oferecidos em salas de recursos nas áreas de Orientação e Mobilidade Atividade de Vida Diária, Braille e Soroban⁵⁴.</p>
2000	<p>O Projeto de Educação de Cegos e Visão Subnormal reestruturou o seu trabalho e constituiu uma equipe.</p> <p>Educação de Surdos era composta por 75 alunos, da estimulação precoce ao Segundo Segmento e Ensino de Jovens e Adultos. Informática e Língua Brasileira de Sinais foram inseridas na grade curricular como disciplina. Foi consolidada a Companhia Surda de Teatro de Angra dos Reis.</p>
2001	<p>Criação do Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP), resultado da parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação. Angra dos Reis passou a sediar o CAP Costa Verde e responsabilizou-se pelo apoio pedagógico a todos os alunos cegos e com deficiência visual da Região Sul Fluminense. Foi fundada a <i>Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual (APADEV)</i>. Iniciou-se à <i>Formação Continuada para Pedagogos, Coordenadores e Diretores nas áreas de Deficiência Auditiva e Visual</i> e foi realizado o <i>I Seminário de Educação Especial</i> no Município, o qual contou com a colaboração da Associação Pestalozzi realiza o trabalho com pessoas com deficiência mental e múltiplas deficiências. Foram abertas oportunidades no mercado de trabalho para alunos surdos. O número de alunos surdos atendidos na rede chegou a 84.</p>
2002	<p>Realização de 25 cursos com temáticas diversas na área da Educação Especial, financiados pelo FNDE. Realizado o <i>II Seminário de Educação Especial</i>. Aluguel de uma casa pela Prefeitura para sediar a Educação de Surdos. Início à discussão e projeção da construção de um Centro de Referência em Educação Especial, <i>Centro de Educação Municipal para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (CEMANEE – Decreto de criação nº 2535 expedido em 13/06/2002)</i>.</p>
	<p>Instituída a Escola Municipal para Deficientes Visuais – EMDV, através do Decreto Nº 2716 em 10/03/03, no mesmo espaço físico de funcionamento do CAP. E, na</p>

⁵⁴ Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento de cálculo surgido na china há cerca de quatro séculos. O soroban começou como um simples instrumento onde eram registrados valores e realizadas operações de soma e subtração. Posteriormente foram desenvolvidas técnicas de multiplicação e divisão. Atualmente já são conhecidas técnicas para extração de raízes (quadrada e cúbica), trabalho com horas, minutos e segundos, conversão de pesos e medidas. No soroban podemos operar com números inteiros, decimais e negativos. O objetivo do uso do Soroban é realizar contas com rapidez e perfeição, buscando alcançar o resultado sem desperdícios. Ele ajuda a desenvolver concentração, atenção, memorização, percepção, coordenação motora e cálculo mental, principalmente porque o praticante é o responsável pelos cálculos, não o instrumento. A prática do soroban possibilita realizar cálculos em meio concreto, aumenta a compreensão dos procedimentos envolvidos e exercita a mente. O início do uso do soroban por pessoas cegas ou com baixa visão (visão sub-normal), nos anos 40 e 50, veio melhorar o trabalho matemático. Pesquisa em <http://www.bengalalegal.com> Acesso em 17 de junho de 2012

2003	<p>mesma data, através do Decreto Nº 2727, foi instituída a E.M. de Educação de Surdos. Realização do curso <i>Educação Inclusiva: Desafio e Processo</i>. Criação da Ficha de Encaminhamento para o trabalho de Avaliação do aluno com possíveis Necessidades Especiais. A Educação Especial contabilizava neste ano 130 matrículas [de alunos com que tipo de deficiências?].</p> <p>Realização do <i>III Seminário de Educação Especial, a Passeata do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência</i> e a participação da Educação Especial no evento organizado pelo CIAD - Comitê Intersetorial de Apoio ao Deficiente. Conclusão do Ensino Fundamental da 1ª turma de alunos surdos do município.</p>
2004	<p>Criada a Gerência de Educação Especial⁵⁵, a partir da Reforma Administrativa da Prefeitura. Implementação de sete Salas de Recursos para trabalho com cerca de 260 alunos com necessidades educacionais especiais diversas. <i>IV Seminário de Educação Especial, Formação Continuada</i> para os professores do, então, 1º Segmento do Ensino Fundamental; o <i>2º Encontro do CIAD, 2ª Passeata do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência</i>. Criação de uma classe especial para Condutas Típicas⁵⁶, em sala de aula cedida pela E.M. para Deficientes Visuais. Realização do <i>levantamento dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação</i> em turmas do 1º segmento do Ensino Fundamental.</p> <p>Total de 495 alunos na Educação Especial distribuídos em todos os tipos de necessidades educacionais especiais.</p>
2005	<p>Início ao trabalho em Sala de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, em espaço cedido pela E.M. Prefeito Francisco Pereira Rocha. Implantada na E. M de Educação de Surdos, a Sala de Recursos para alunos com perda auditiva leve e moderada incluídos na rede regular de ensino, e o apoio pedagógico aos alunos surdos matriculados no Ensino Médio. <i>V Seminário de Educação Especial</i>, atingindo público de 600 profissionais. Ampliação da equipe de profissionais da Gerência.</p>
2006	<p>Criada a Biblioteca Escolar Moisés Gazalé, implantada a Sala de Recursos para o Ensino Médio e ampliado o atendimento da Sala de Recursos também para os alunos da EMES, com dificuldades acentuadas de aprendizagem. O número de turmas da Escola Municipal de Educação de Surdos passa para 17. Instalado um novo Laboratório de Informática, através de parceria com a SEESP/MEC. Na Gerência de Educação Especial foi criado o <i>Núcleo de Identificação e Avaliação do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais</i>. O trabalho com alunos com autismo também foi ampliado para atendimento em duas turmas. O processo de formação continuada dos professores foi intensificado com a proposta de construção de adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais. Investimento na Formação Continuada com profissionais do segundo segmento. Implantação de mais cinco Salas de Recursos, sendo uma em caráter de itinerância, na Ilha Grande. Implantado o projeto <i>mediadores da aprendizagem</i>, profissionais para o acompanhamento direto em sala de aula dos alunos com elevado nível de comprometimento e dependência.</p> <p>No <i>VI Seminário de Educação Especial</i> houve o lançamento da publicação do volume 1 da <i>Série Cadernos Pedagógicos - Educação Especial - 2006</i>.</p>

⁵⁵ Órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT), criado em 2004, responsável pela elaboração, estruturação e a implementação de políticas e ações voltadas a alunos com necessidades educacionais especiais, dentre elas a oferta de formação continuada dos professores do ensino comum que possuem alunos especiais incluídos em suas turmas, bem como dos que atuam nas modalidades especializadas de suporte. (GLAT & PLETSCHE, 2011, p.51)

⁵⁶ Nomenclatura utilizada pelo MEC anteriormente à política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para referir-se ao atual público de Transtornos Globais do Desenvolvimento. A origem do termo é da área de saúde e diz respeito às condutas típicas de síndromes diversas e inclui o autismo.

2007	<p>Instituída, a partir do Decreto nº de 5300 de 21/05/2007 a Unidade de Trabalho Diferenciado - a UTD, ligada ao CEMANEE para o desenvolvimento de atividades pedagógicas para alunos com condutas típicas e altas habilidades/superdotação, atendendo a cerca de 100 alunos.</p> <p>Realização do <i>VII Seminário de Educação Especial</i>. Continuidade do trabalho de formação continuada para professores de Educação Infantil, 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental, bem como de assessorias específicas em diferentes áreas. Investimento na proposta Bilíngue de Educação de Surdos e início da organização da metodologia para o ensino da L2 - a Língua Portuguesa para surdos. Aquisição de equipamentos para tres Salas de Recursos junto ao MEC;</p> <p>No final do ano letivo de 2007 haviam 588 alunos sendo atendidos pela Educação Especial.</p>
2008	<p>Aquisição de um microônibus adaptado com elevador hidráulico para o transporte escolar. Produção de cinco volumes de Livros Didáticos Bilíngües- Português-LIBRAS. Início das obras de construção do CEMANEE. Aquisição através da SEESP/MEC de equipamento para montagem de cinco Salas de Recursos Multifuncionais. Criação dos cargos de Instrutores e Intérpretes de LIBRAS através do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do município. Realização de concurso público para Intérprete e Instrutores de LIBRAS com atuação na Escola de Surdos. Ampliação do quadro funcional efetivo com ingresso de Psicólogos, Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos. Ampliação do atendimento à Surdocegueira e Multipla Deficiência, respectivamente para 13 e 31 os alunos escola regular. Realização do <i>VIII Seminário de Educação Especial</i> e publicação no município do volume 2 da Série Cadernos Pedagógicos - Educação Especial.</p>

Quadro 1- História da Educação Especial em Angra dos Reis Fonte: ANGRA DOS REIS, 2008, p.11-14

ANEXO B - Questionário sobre inclusão com professores do Projeto



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Angra dos Reis
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
Subsecretaria de Educação
Gerência de Educação Especial
Unidade de Trabalho Diferenciado



Reunião entre escola especializada e escolas comuns – Inclusão

Data: 31 de Maio de 2010

Local: Unidade de Trabalho Diferenciado

Horário: 08h30min às 12h

A Inclusão sob o ponto de vista da escola comum

1. Para você o que é inclusão?
2. Como é sua relação com o aluno incluído?
3. Quais as suas expectativas em relação à escola comum?

ANEXO C – Roteiro para registro das observações do aluno com autismo na escola comum



Estado do Rio de Janeiro
 Prefeitura Municipal de Angra dos Reis
 Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
 Subsecretaria de Educação
 Gerência de Educação Especial
 Unidade de Trabalho Diferenciado



Acompanhamento à Inclusão – 2010 - Roteiro de Observação

Aluno:

Idade: E. M. /Creche:

Ano/Turma:

Professora/Mediadora:

Data da visita:

- 1- Breve descrição da turma:
- 2- Comunicação do aluno com a professora/mediadora:
- 3- Comunicação do aluno com os colegas:
- 4- Interação do aluno com a professora/mediadora:
- 5- Interação do aluno com os colegas:
- 6- Comportamentos apresentados/ Situações:
- 7- Atividades propostas pela professora:
- 8- Atividades realizadas pelo aluno (com ou sem ajuda):
- 9- Aspectos que podem ser destacados:
- 10- Outras informações:

Responsável pela visita:

ANEXO D – Sugestões para a prática pedagógica com o aluno com autismo na escola comum

Projeto de Acompanhamento à Inclusão do Aluno com Autismo - Algumas dicas



de atuação pedagógica em sala de aula

- Procurar estabelecer uma relação de confiança e um canal comunicativo desde o contato inicial;
- Identificar a forma mais adequada de comunicação com o aluno;
- Recontextualização do espaço físico da sala de aula, preferencialmente em U;
- Organizar rotineiramente canções, brincadeiras e rodas de conversa, favorecendo o contato olho no olho;
- Utilizar de forma lúdica fotos e desenhos de expressões faciais e corporais;
- Começar com o mais simples, ou o que a criança já sabe fazer e ir gradativamente, por aproximações sucessivas, aumentando a dificuldade e as exigências da tarefa.
- Recorrer ao uso de comunicação alternativa quando tratar-se de um bloqueio comunicativo muito severo;
- Prevenir o comportamento inadequado através da antecipação;
- Planejar oportunidades de movimentação pela classe ou outros locais da escola;
- Recorrer a orientações visuais para ajudar na organização interna;
- Diminuir a rotina exacerbada gradativamente;
- Conhecer as preferências dos alunos através da promoção de relações com o ambiente físico e social;
- Concentrar a atuação nas habilidades dos alunos e passar os comportamentos inapropriados para segundo plano;
- Utilizar instruções e sinais claros e simples nas diferentes atividades;
- Possibilitar a resolução de tarefas por etapas;
- Oferecer tarefas adicionais para os alunos que trabalham mais rápido;
- Oferecer modelos e exemplos para identificação das aprendizagens;

- Recorrer a folhas com maior espaçamento, letras maiores, letras mais grossas com contrastes mais precisos;
- Evitar folhas mimeografadas com muito texto ou caracteres pequenos;
- Trabalhar conteúdos matemáticos a partir de comparação, seriação e categorização no espaço físico;
- Persistir em diferentes momentos, no sentido de não deixar de oferecer atividades da turma ou, quando necessário, atividades individualizadas, mesmo que nas primeiras tentativas o aluno tenha manifestado um comportamento de rejeição, como por exemplo, jogar o material no chão.

ANEXO E - Estrutura do Projeto de Acompanhamento da Inclusão ao Aluno com Autismo – 2011

Data	Objetivos	Estratégias	Desdobramentos
21/03	Levantar a concepção de inclusão com o grupo/Apresentar o grupo de alunos incluídos em 2011/ Apresentar proposta de acompanhamento/Discutir responsabilidades: escola especializada / escola comum/ Apresentar avaliação do trabalho realizado em 2010/ Apresentar e dialogar sobre proposta de adaptações curriculares/ Divulgar sugestões de práticas pedagógicas para facilitar a inclusão/ Organizar Agenda de Visitas/ Apresentar agenda da Inclusão;	Grupo de trabalho entre profissionais da escola comum e especial/ Diálogo/ Apresentação dos documentos citados nos objetivos;	Preenchimento da ficha de observação do aluno/ Realização de Coordenação com Alunos TGD como pauta/Organização/Reflexão das Adaptações Curriculares/ Leitura de material teórico/Aplicação das sugestões práticas cabíveis/Movimentação da Agenda.
11/04	Abordar e discutir sobre o processo de Inclusão do aluno com TGD/ Socializar as características dos alunos	Aula/ Vídeos/Estudo;	Realização de Coordenação com Alunos TGD como pauta/ Leitura de material teórico/Movimentação da Agenda.
23/05	Abordar e discutir questões relativas ao comportamento dos alunos;	Aula/ Psicodrama/Diálogo	Eleição dos comportamentos que serão trabalhados/Aplicação das técnicas/ Registro/ Movimentação da Agenda/Leitura de material teórico.
13/06	Abordar e discutir questões sobre comunicação/linguagem.	Aula/Vídeos/ Sugestões para o trabalho com Comunicação/Linguagem	Direcionamento do trabalho com a Comunicação/Linguagem/Registro/ Leitura de material teórico/Movimentação da Agenda.
15/08	Apresentar a prática pedagógica do AEE (Aspectos legais e a realidade de sala de aula e dialogar sobre as Adaptações Curriculares;	Grupos de Trabalho/Apresentação da prática do AEE/Vídeos/ Manuseio de material didático/pedagógico e de registro	Registro/revisão das Adaptações Curriculares/Definição de estratégias de ensino/Diálogo em Coordenação/ Leitura de material teórico/Movimentação da Agenda.
19/09	Apresentar parecer da equipe sobre Adaptações Curriculares/Apresentar práticas pedagógicas do AEE/Abordar e discutir questões relativas à Comunicação Alternativa;	Vídeos/Aulas	Organização de aulas utilizando estratégias definidas nas adaptações curriculares/ Uso e análise sobre as possibilidades e dificuldades na Comunicação com os alunos.

17/10	Abordar e discutir sobre o uso da CAA junto a alunos com autismo. Participação da Prof. Dr. Cátia Crivelenti Walter (assessora UTD);	Aula sobre o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa com alunos com autismo/ Diálogo	Leitura de material teórico/ Eleição de vocabulário para elaboração de fichas do PCS/ Uso de fichas do PCS como recurso de organização e início de comunicação.
21/11	Dialogar sobre as experiências desenvolvidas em 04 Unidades Avaliação 2011/ Propostas para acompanhamento de inclusão 2012;	Aulas/Vídeos/Divulgação de material o/pedagógico/Avaliação Coletiva	Repasse do encerramento das atividades na escola comum.

ANEXO F– Ficha de Observação



Estado do Rio de Janeiro
 Prefeitura Municipal de Angra dos Reis
 Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
 Subsecretaria de Educação
 Gerência de Educação Especial
 Unidade de Trabalho Diferenciado



I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

D.N:

Bairro em que reside:

Nome da mãe:

Nome do pai:

Outros responsáveis pelo aluno:

II – DADOS ESCOLARES:

A)- Dados da escola especializada:

Unidade de Trabalho Diferenciado

Tel. da UTD:

Coordenação:

Matrícula na UTD em:

Professor na UTD:

B) Dados da escola comum:

Nome da escola:

Tel. da escola:

Direção:

Pedagoga:

Matrícula na escola em:

Professor/Mediador:

III – DADOS PESSOAIS DO ALUNO:

1- Dados preliminares:

1.1- Como o aluno se comunica?

1.2- Que nível de independência possui?

1.3- Do que o aluno mais gosta?

1.4- O que deixa o aluno alterado a ponto de provocar um comportamento inadequado?

1.5- Em que situações ele/ela poderia se tornar agressivo?

1.6- Demonstra ter alguma noção de perigo? Quais?

- 1.7- Discrimina o que é alimento do que não é? () Sim () Não
1.8- Pode fugir do ambiente em que está?

2- Dados de interação:

- 2.2- Como se relaciona com as pessoas?
2.3- Busca o contato? () Sim () Não
2.4- Se busca, como?
2.5- Se não busca, aceita? De que forma?
2.6- Como se relaciona com os objetos?
2.7- Manifesta preferências? () Sim () Não
2.8- Se manifesta preferências, o que é comum nos objetos que prefere?
2.9- Há uso funcional dos mesmos? () Sim () Não
2.10- Como ocorre sua interação em situações não estruturadas?
2.11- A ausência ou quebra de rotina altera seu funcionamento? Como?
2.12- Há alterações motoras? Quais as principais?
2.13- Há presença de estereotípias? Muitas, poucas? Quais?
2.14- Em que situações aparecem mais?
2.15- Existe auto-agressão ou hetero-agressão? () Sim () Não
2.16- Em que contextos podem surgir?
2.17- Há manifestações de rituais? Quais?

ANEXO G – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa/UERJ

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Sr2****Comissão de Ética em Pesquisa – COEP**

Rua São Francisco Xavier, 524, bloco E, 3º andar, sala 3018 - Maracanã.

CEP 20550-900 – Rio de Janeiro, RJ.

E - mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334 2180**PARECER COEP 051/2011**

A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 7ª Reunião Ordinária em 11 de agosto de 2011, analisou o protocolo de pesquisa nº.041.3.2011, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

Projeto de pesquisa: *“Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende*

Pesquisador Responsável: Rosana Glat

Mestranda : Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes

Instituição Responsável: Programa de Pós-graduação em Educação- UERJ

Área do Conhecimento: 7:00 Ciências Humanas 7:08 Educação

Palavras-chave: Autismo, inclusão, formação continuada

Sumário: Embora a produção científica sobre Educação inclusiva seja ampla e vigore uma gama de discussões sobre a temática, ainda há poucos trabalhos voltados para estudar as estratégias de inclusão de alunos com autismo, no contexto do ensino comum. Daí, a relevância do presente estudo. Como procedimentos para a coleta de dados serão utilizadas a observação participante da prática da sala de aula e entrevistas abertas semi-estruturadas com as professoras, as quais serão gravadas em áudio.

Objetivo geral: Este projeto tem por objetivo analisar o papel da Educação especial como suporte à escola comum no processo de inclusão desses alunos, além de aprender, refletir e dialogar sobre os possíveis caminhos para a promoção da inclusão e aprendizagem desse público na escola comum.

Considerações Finais: Após debate entre os membros a COEP concluiu que o presente projeto de pesquisa está bem apresentado. O currículo da pesquisadora responsável é adequado à pesquisa pois ela tem bastante experiência na área. O Termo contém os requisitos das Resoluções do CNS, identificando os pesquisadores e a instituição responsável e garantindo o sigilo. A metodologia está adequada ao estudo proposto.

Ante o exposto, a COEP deliberou pela **aprovação** do projeto, visto que não há implicações éticas.

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - **previsto para agosto de 2012**, para cumprir o disposto no item VII. 13.d da RES. 196/96/CNS. Além disso, a COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 18 de agosto de 2011.


Prof. Dra. Célia Caldas
 Coordenadora da Comissão de Ética em Pesquisa/UERJ
 Mat 32.359-2

ANEXO H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Programa de Pós Graduação em Educação
 Centro de Ciências e Humanidades
 Mestrado em Educação
 Linha de Pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
 De acordo com a RESOLUÇÃO 196/96 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Eu, _____

(preencher o espaço com nome e profissão), aceito participar voluntariamente do estudo denominado: “INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO: QUEM ENSINA E QUEM APRENDE?”

Fui informada dos seguintes aspectos referentes ao estudo:

A – Justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados: Embora a produção científica sobre Educação Inclusiva seja ampla, e vigore uma gama de discussões em âmbito nacional e internacional sobre a temática, ainda há poucos trabalhos voltados para estratégias de inclusão de alunos com autismo, no contexto do ensino comum. Daí, a relevância do presente estudo.

O objetivo geral é analisar o papel da Educação Especial como suporte à classe comum no processo de inclusão desses alunos, além de apresentar, refletir e dialogar sobre os possíveis caminhos para a promoção da inclusão e aprendizagem desse público na escola comum.

Como procedimentos para a coleta de dados serão utilizadas a observação participante da prática de sala de aula e entrevistas abertas e semi-estruturadas com as professoras, as quais serão gravadas em áudio. Minha participação no referido estudo consistirá em responder às questões formuladas nas entrevistas e compartilhar o espaço da sala de aula nos momentos da prática pedagógica.

B- Benefícios esperados: Fui informada que, entre os benefícios que podem ser esperados da pesquisa a se realizar, incluem-se maiores conhecimentos sobre *como* incluir alunos com autismo em classes comuns, bem como facilitar sua aprendizagem. Tais conhecimentos, a médio e longo prazos, poderão se constituir como um programa

de formação continuada de professores para a promoção da inclusão escolar e aprendizagem deste alunado no contexto das classes comuns.

C - Desconfortos e riscos possíveis na participação da pesquisa: Por tratar-se de uma pesquisa, desconfortos e riscos decorrentes do estudo podem surgir, assim como os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após sua realização. Desta forma, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e, não ser possível encontrar um procedimento que seja eficaz para a promoção da inclusão dos alunos com autismo na escola comum.

D - Liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma: É a mim permitido o direito de me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e nem sofrer nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Posso ainda optar por métodos alternativos para o fornecimento de dados, como por exemplo, responder a questionários de forma escrita e não gravada.

E - Garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações: Fica assegurado o respeito à minha privacidade, ou seja, o meu nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

F - Informação de que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que garantido o disposto no item h: Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados desde que garantida minha privacidade.

G - Formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, se existirem: Caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento com pagamento em espécie desde que haja comprovação dos casos por nota fiscal.

H - Formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa: De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

A pesquisadora⁵⁷ diretamente envolvida com o referido projeto é *Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes*, aluna do Curso de Mestrado em Educação da

⁵⁷ Pesquisadora principal: Profª Drª Rosana Glat. E-mail: rglat@terra.com.br. Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ) Tel: (21) 2234-0467
Pesquisadora: Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes. E-mail: adriana.rsm@bol.com.br. Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ) Tel: (21) 22340467 ou (24)88211000.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e com ela poderei manter contato pelo telefone (24) 88211000.⁵⁸

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências ou tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Tendo sido orientada quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2011.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador (es) responsável(responsáveis)

⁵⁸ Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2569-3490

ANEXO I – Roteiro de entrevista com professores sujeitos focais



Estado do Rio de Janeiro
 Prefeitura Municipal de Angra dos Reis
 Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
 Subsecretaria de Educação
 Gerência de Educação Especial
 Unidade de Trabalho Diferenciado



Roteiro de entrevista:

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Formação:
- 4- Tempo de serviço na educação:
- 5- Tempo de atuação com aluno com autismo:
- 6- Fale um pouco sobre como você recebeu a notícia que você atuaria com um aluno com autismo.
- 7- Fale sobre a inclusão do aluno em sua sala de aula.
- 8- Como você viu a aprendizagem dele?
- 9- E sobre o suporte da escola especializada no processo de inclusão do aluno com autismo, o que você tem a dizer?
- 10- O que você destacaria como positivo e negativo nessa experiência? Explique
- 11- Você gostaria de dizer algo a alguém que fosse viver uma experiência parecida com a sua?