

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JANIBY SILVA DE OLIVEIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COM O ALUNO AUTISTA
NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

**Belém/PA
2017**

JANIBY DA SILVA OLIVEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COM O ALUNO
AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará para fins de obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sob orientação da Professora Doutora Tânia Regina Lobato dos Santos

**Belém/PA
2017**

Data da Defesa: 10/05/2017

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Professora Doutora Tânia Regina Lobato dos Santos
Doutorado em Educação - PUC-SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno

Professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutorado em Educação – PUC-SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno (Suplente)

Professora Doutora Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Doutorado em Educação Especial – UFSCar-SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo

Professora Doutora Ivany pinto Nascimento
Doutorado em Psicologia da Educação – PUC-SP
Universidade Federal do Pará - UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

OLIVEIRA, Janiby Silva.

A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva/ Janiby da Silva Oliveira. Belém, 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. Belém, 2017. 122 f.

Orientação de: Tânia Regina Lobato dos Santos.

1. Educação. 2. Escola Inclusiva 3. Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. 4. Autismo. I. SANTOS, Tania Regina Lobato dos. (Orientadora) II.

Título: A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva.

A Deus: autor da minha vida.
A meus pais: a quem devo o que sou.
A meus filhos: razão de tudo.
A meus alunos autistas: anjos azuis.

AGRADECIMENTOS

À minha família por partilhar comigo esse projeto, dividindo tensões, descobertas e alegrias e pela aceitação das intermináveis presenças ausentes sem as quais seria impossível chegar até aqui.

Aos meus colegas da turma 11, pelo aprendizado.

À Professora Doutora Tania Regina Lobato dos Santos, pelo incentivo, compreensão e dedicação para que esse projeto se concretizasse.

À Professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pelo exemplo de humanidade, humildade e sabedoria.

Aos professores da turma 11. Aprendi muito com cada um, merecem respeito e reconhecimento.

Às professoras participantes desta pesquisa que me permitiram extrair as observações oriundas de sua prática, tornando esta pesquisa possível.

Às professoras Carmem Melo Moura e Ana Cristina Dória, pelo incentivo e apoio.

A Deus, pela energia e capacitação.

RESUMO

Esta pesquisa analisou a prática pedagógica do professor do 5º ano do Ensino Fundamental com o aluno autista no processo de inclusão. Teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica do professor na classe comum com uma aluna autista em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Belém, Pará. O estudo fundamentou-se teoricamente em documentos legais, tais como, a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e o Plano Nacional de Educação, além de teóricos como Grandin (2016), Cunha (2014; 2015), Bentes (2010), Oliveira (2002), Bueno (1999) que discutem a inclusão e a prática pedagógica do professor. Aqui, prática pedagógica priorizou o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação na perspectiva da inclusão da pessoa autista na classe comum de ensino. Trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo, cujas técnicas utilizadas foram a observação direta e a entrevista narrativa. Os sujeitos investigados foram duas professoras de 5º ano do Ensino Fundamental, sendo uma da classe comum e que, no contraturno faz o Atendimento Educacional Especializado, e uma professora de Educação Física. Os resultados nos fazem refletir que a inclusão ainda é um desafio, uma vez que os professores nem sempre possuem uma formação sólida sobre este campo, principalmente no que pese a inclusão de pessoa autista. Há ainda o fato de que muitos ainda precisam sentir-se participes de um projeto que de fato tenha a inclusão como um compromisso, uma responsabilidade coletiva. É perceptível no caso analisado, que a prática pedagógica nem sempre é pensada de modo inclusivo, deixando de lado metodologias que priorizem não apenas os alunos sem deficiência, mas também a aluna autista, ou seja, a turma como um todo. Tal situação foi relatada pelas professoras quando disseram ter muita dificuldade em desenvolver atividades voltadas para a inclusão devido a vários fatores. Entre eles, está a falta de formação adequada e o desconhecimento de metodologia específicas que garantam a interação e a participação de todos.

Palavras-chaves: Educação Especial Inclusiva. Prática Pedagógica. Autismo.

ABSTRACT

This research analyzed the pedagogical practice of the 5th year elementary school teacher with the autistic student in the inclusion process. The general objective was to analyze the pedagogical practice of the teacher in the common class with an autistic student in a State School of Elementary Education of the city of Belém, Pará. The study theory was based on legal documents such as the 1988 Federal Constitution, the Declaration of Salamanca, the Law of Directives and Bases of Education 9394/96 and the National Education Plan, in addition theoretical as Grandin (2016), Cunha (2014, 2015), Bentes (2010), Oliveira (2002), [FG1] Bueno (1999) which discuss the inclusion and pedagogical practice of the teacher. Here, pedagogical practice prioritized planning, teaching methodologies and evaluation in the perspective of the inclusion of the autistic person in the common classroom. It is a case study, of qualitative character, whose techniques used were direct observation and narrative interview. The subjects investigated were two teachers of the 5th grade of elementary school, being one of the common class and that, in the second shift makes the Specialized Educational Attendance, and a Physical Education teacher. The results make us reflect that inclusion is still a challenge, since teachers do not always have a solid background in this field, especially in the case of the inclusion of autistic persons. There is still the fact that many still need to feel involved in a project that actually has inclusion as a commitment, a collective responsibility. It is noticeable in this case that pedagogical practice is not always thought of in an inclusive way, leaving aside methodologies that prioritize not only students without disabilities, but also the autistic student, that is, the class as a whole. This situation was reported by the teachers when they said they had a lot of difficulty in developing activities for inclusion due to several factors. Among them is the lack of adequate training and the lack of specific methodology that guarantee the interaction and participation of all.

Keywords: Inclusive Special Education. Pedagogical Practice. Autism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações relacionadas à temática da pesquisa.....	17
Quadro 2 - Categorias de análise.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento realizado no Banco de teses da CAPES	16
Tabela 2 - Levantamento realizado no Banco de teses da CAPES com descritor "Formação de Professores"	17
Tabela 3 - Quantitativo de alunos autistas por turno e série	29

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de recorte	84
Figura 2 - Atividades de colagem realizado pela aluna Jacira.....	86
Figura 3 - Atividades de colagem com temas diversos	89
Figura 4 - Atividades feitas por Jacira de pintura	92
Figura 5 - Atividade de socialização e integração entre os grupos de alunos.....	94

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE PA – Conselho estadual de Educação do Estado do Pará
COEES – Coordenação de Educação Especial
CNE – Conselho Nacional de Educação
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH – International Classification Impairment, Disability and Handicap
IFC – International Classification of Functioning
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC – Ministério de Educação e Cultura
OMS – Organização Mundial de Saúde
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual
PNE – Plano Nacional de Educação
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
TEA – Transtorno do Espectro Autista
URE – Unidade Regional de Educação
USE – Unidade Seduc na Escola
UTEES – Unidade Técnica de Educação Especializada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
1.1 Metodologia	25
1.2 Técnicas de pesquisa	30
SEÇÃO 2: HISTÓRIA DA INCLUSÃO E A GARANTIA DE DIREITO AO ALUNO AUTISTA.....	38
2.1 História da deficiência e da Educação Inclusiva no contexto brasileiro	38
2.1.1 Primeiros estudos sobre Autismo	58
2.1.2 O Autismo na Educação Inclusiva	63
SEÇÃO 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO PARÁ.....	70
3.1 Prática pedagógica do professor diante do aluno autista	70
3.2 Narrativas que contam a inclusão do aluno autista na escola regular	75
3.3 Elementos da prática pedagógica na escolar regular e o aluno autista	77
3.3.1 Planejamento e inclusão: “é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas”	77
3.3.2 Metodologias de ensino e (in) exclusão: “o trabalho na sala regular é de recorte, colagem e pintura... é esse tipo de atividade que hoje ela consegue desenvolver”	81
3.3.3 Avaliação e inclusão: “não tem avaliação relacionada a conteúdos, a avaliação dela é bem mais abaixo do que a turma realiza”	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A: Roteiro de entrevista com professores da classe regular	118
APÊNDICE B: Roteiro de observação da prática pedagógica do professor na classe comum com aluno autista.....	120
APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como temática central a prática pedagógica do professor da escola pública da educação básica que atende em sua sala de aula pessoas com deficiências, especificamente, pessoas com autismo.

É importante situar que o interesse pelo estudo do processo de aprendizagem da criança autista surgiu ainda no início de minha jornada profissional e acadêmica, quando observava informalmente o dia a dia de uma turma com quatro alunos na então classe especial de uma escola estadual de Ananindeua, Pará. Passei a lecionar nesta escola após aprovação em um concurso público para docente de classes regulares.

Ressalto que naquele momento, esta situação causava-me certa estranheza, uma vez que ficava aflita ao perceber práticas excludentes e o desconhecimento não apenas meu, mas da própria professora responsável pela turma em relação às deficiências que os alunos apresentavam e acerca das possibilidades de aprendizagem em suas etapas de desenvolvimento.

Recordo-me, nesta experiência aqui relatada, que a sala de aula minúscula reservada à classe especial, ficava embaixo da escada que dava acesso às classes comuns do Ensino Fundamental no andar superior. Sem janelas, a única ventilação advinha de um ventilador velho e cheio de ferrugens. A professora que era muito dedicada e amorosa com os alunos tratando-os como se fossem seus netos, já que estava prestes a se aposentar, e tal condição, a meu ver, colocava-a tanto em postura de espera, no desejo que o grande dia chegasse e por fim pudesse ficar em casa, quanto receosa, pois preocupava-se em saber como ficariam seus alunos, e também de saber quem a substituiria após a aposentadoria.

Neste período, precisamente em 1994, eu havia acabado de ingressar no serviço público como professora do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, e acompanhei a trajetória desta turma por dois anos. Na mudança de ano letivo tudo se repetia: a mesma sala, a mesma professora, os mesmos alunos, as mesmas atividades, e pouco ou nenhum avanço na aprendizagem. Minha angústia era grande ao ver a desilusão da professora em relação à aprendizagem de seus alunos.

Depois de alguns anos, após minha mudança de escola e a aposentadoria da professora da classe especial, chegaram as políticas de inclusão com o objetivo de dar fim às práticas de exclusão, que ainda assim serviram de aporte para a entrada de pessoas com deficiência na escola comum. Entretanto, esta estadia não lhes favorecia o reconhecimento como seres humanos, uma vez que ficavam em ambiente ou classes diferenciadas dos outros alunos sem deficiência sendo mantidos, portanto, segregados em salas separadas, excluídos do convívio com o restante da escola.

Após esta experiência fui para o interior do estado do Pará, onde além de trabalhar como professora, exerci o cargo de diretora da escola na sede do município, tornando-me, ao mesmo tempo, responsável por todas as escolas estaduais da localidade. Este fato possibilitou perceber o reduzido número de pessoas com deficiência nessas escolas. Neste contexto, era perceptível a prática exclusiva do sistema escolar, pois havia pouca ou nenhuma estrutura para receber esses alunos, e os próprios pais não se sentiam seguros para mandar seus filhos para a escola.

Sendo assim, tomei a iniciativa de promover formação para os professores na área de Educação Especial Inclusiva por meio do contato com a Unidade Regional de Educação (URE) do local, e no âmbito da comunidade escolar, a realização de reuniões bimestrais que tratavam entre outros temas, da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

Esse período foi muito significativo e decisivo para meu aprendizado, para o sistema local de ensino e para os professores, pois possibilitou conhecer e discutir a legislação sobre a inclusão e a necessidade de que as pessoas com deficiência tivessem acesso à sala de aula, e conseqüentemente, à inclusão escolar.

Ao retornar a Belém, em 2003, assumi a gestão de uma Unidade SEDUC na Escola (USE), projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Pará, com o objetivo de descentralização e transparência no sistema escolar. Nesta função, senti a inclusão como algo real nas escolas, passando a buscar meios para que esse processo se desse satisfatoriamente nas escolas que estavam sob minha responsabilidade.

Recordo-me que este foi um período turbulento devido a mudanças ocorridas no sistema educacional do Estado e que trouxeram alguns conflitos e prejuízos para a Educação Especial, como o destrato de alguns profissionais que a

nosso ver eram muito importantes para o processo de inclusão, como psicólogos, psiquiatras, oftalmologistas, entre outros, e que faziam atendimentos especializados aos alunos com deficiência inclusos nas escolas estaduais ou que fossem atendidos nas Unidades Técnicas (UTEES). Tal destrato pareceu necessário aos gestores estaduais, porque entendiam que não havia relação desses profissionais com o sistema de ensino, e que eles deveriam estar vinculados à saúde. Apesar desta decisão, foi possível manter no quadro funcional da educação alguns desses profissionais durante um tempo, porém, posteriormente acabaram perdendo espaço na educação.

Ao sair da gestão da USE em 2005 já estava totalmente envolvida com a Educação Especial. Havia participado de cursos e optei por ser lotada nesta modalidade de ensino, passando a desenvolver atividades como professora referência, denominação dada aos professores que trabalhavam diretamente com a formação em exercício de outros professores e com a avaliação (anamnese) de alunos, para o atendimento em classe especial.

A anamnese é um instrumento de entrevista com pais e professores do aluno com deficiência, para que se conheçam as possibilidades de trabalho com esse aluno a partir de sua trajetória escolar, familiar e do conhecimento acerca da sua deficiência.

A função “professor referência” não existia para efeito de lotação nos quadros da Secretaria de Educação (SEDUC), mas nela os professores eram designados para atender em média vinte e duas (22) escolas em determinada USE, dando suporte para professores das salas de recurso e da classe comum, bem como aplicando a anamnese para posterior encaminhamento do aluno para a Coordenação de Educação Especial (COEES) para avaliação psicopedagógica e encaminhamento a atendimentos de saúde, como oftalmologista, otorrino, psiquiatra etc., de acordo com a necessidade de cada estudante.

Durante as formações que desenvolvia, ouvia relatos de professores não só relacionadas às suas experiências com a Educação Inclusiva, seus temores, inseguranças, queixas acerca das salas de aulas superlotadas, falta de estrutura das escolas, mas também ouvi muitos dilemas sobre a falta de formação profissional para trabalhar com o aluno autista.

Após dez anos desenvolvendo atividades na Educação Especial, minhas inquietações cresceram, fazendo-me refletir sobre: que metodologias podem ser

utilizadas pelo professor ao atender alunos com autismo? Que prática tem sido desenvolvida por esse professor? De que forma o professor planeja o trabalho com o aluno autista? Com a garantia da inclusão, ao menos no papel, surgiram novos desafios e novas incertezas, uma delas é a de saber como se dá a prática pedagógica do professor para promover a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com alguma deficiência.

A partir de 2012, ao ser aprovada em um concurso para a Educação Especial, promovido pela SEDUC-PA, sai da função de professora referência e comecei a trabalhar mais especificamente com o aluno autista. Na ocasião, assumi uma turma de AEE, Atendimento Educacional Especializado, com oito alunos, sendo quatro autistas e quatro com outras deficiências. Nesse momento, optei por fazer atendimento individualizado a fim de desenvolver um trabalho direcionado para cada aluno.

Esta experiência se configurou como um desafio. Sendo assim, fui em busca de respostas, metodologias e teorias que pudessem me auxiliar na compreensão do processo de aprendizagem desse aluno, com o objetivo de possibilitar inclusão real com ganhos visíveis e decisivos para sua interação com outro e aprendizagem, dentro das possibilidades do autista.

A partir das inquietações advindas dessa situação, busquei conhecer mais a respeito do processo de inclusão em sua totalidade, quem é e quais são as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento da pessoa autista, como se dá a prática do professor no dia a dia e a relação dessa prática com a sua formação, seja ela inicial ou contínua.

Nessa busca pelo conhecimento necessário para tornar-me também uma professora na perspectiva inclusiva, fiz cursos na área da Educação Especial, em sua maioria promovidos pelo MEC para as escolas estaduais, entre eles o *Educar na Diversidade*, cujo objetivo era formar professores, técnicos e diretores multiplicadores de inclusão. Além disso, especializei-me em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade AD1 de Brasília.

Atualmente desenvolvo atividades de atendimento especializado a alunos com deficiência inclusos na classe regular em uma escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio no município de Belém. A escola possui uma sala de Recursos Multifuncionais, onde acontecem os atendimentos individuais de 16 alunos, dos quais cinco são autistas. Além do atendimento à pessoa com

deficiência, ofereço suporte aos professores para o atendimento aos alunos com deficiência nas salas comuns.

Em minha trajetória profissional sempre me inquietei com meu fazer pedagógico, de modo a desejá-lo e tentar torná-lo satisfatório para a aprendizagem do aluno. Agora, na posição de mediadora da relação professor da classe regular x aluno com deficiência, inquieta-me o fazer pedagógico do professor, quando este se depara com um aluno autista em sala de aula na escola que hoje se intitula inclusiva.

É no contexto desta trajetória profissional que me aproximei do meu objeto de pesquisa, que neste caso é a prática pedagógica do professor. É oportuno dizer que busquei fundamentá-lo a partir de alguns autores que trabalham o tema como Grandin (2016), Cunha (2014; 2015), Bentes (2010), Oliveira (2003; 2007) e Bueno (1999).

Ressalto que muitas discussões têm sido realizadas no âmbito educacional a respeito da inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino comum. Discutem-se os pressupostos teóricos, políticos e filosóficos na busca de se possibilitar inclusão de qualidade nas escolas. Entretanto, pensar especificamente o autismo parece um pouco distante, como se fosse ainda um mito, algo que poderá acontecer. Compreendo, no entanto, que a inclusão escolar é um procedimento que gera transformação do sistema educacional, devendo priorizar o desenvolvimento e o respeito à diversidade dos educandos. É preciso perceber que a presença do autista na escola está cada vez mais comum, e os professores devem conhecer sobre o transtorno para poder atuar diante dele.

Todavia, é necessário frisar que o tema apesar de ter conquistado centralidade em muitos campos de investigação, ainda se constitui como um dos grandes desafios no âmbito da escola e da academia, onde deveria ser amplamente discutido, para que o professor conhecesse e buscasse aprender como o autista pode aprender e relacionar-se com outros.

Um dos desafios que encontramos, reside no número reduzido de produções acadêmicas e/ou a pouca relação do objeto de pesquisa com o atendimento a alunos autistas, principalmente na Região Norte, mais especificamente, no estado do Pará como verificou-se nos resultados obtidos a partir do estado do conhecimento que realizamos e que iremos expor na sequência.

Educação Inclusiva e Autismo: estado do conhecimento

Para a construção do estado do conhecimento buscamos o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de levantar as dissertações e teses cadastradas no portal nos últimos cinco anos (2011-2015) que privilegiassem a temática que é foco deste estudo.

Foram realizadas ainda pesquisas nos bancos de dados da Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), utilizando os seguintes descritores: “Educação Especial Inclusiva”, “Autismo” e “Prática Pedagógica”. Ressalto que a escolha das Instituições citadas é justificada considerando serem UFPA e UEPA as maiores universidades públicas do Estado do Pará, e a UFSCar ser referência em Pós-Graduação na área de Educação Especial. Assim, ao finalizar a pesquisa, foram encontradas 31 dissertações e quatro teses, somando 35 produções sobre o tema central, objeto desta pesquisa.

A Tabela 1 apresenta o levantamento do Banco de dados da CAPES no que diz respeito às teses e dissertações relacionadas aos descritores: autismo, educação especial inclusiva e prática pedagógica depositadas UEPA, UFPA e UFSCar. Vale ressaltar que as quatro publicações da Universidade Federal de São Carlos referem-se ao autismo e/ou educação inclusiva, mas não estão diretamente voltadas para a prática pedagógica do professor com o aluno autista que é o cerne desta pesquisa. A Tabela 1 mostra o levantamento realizado no banco da CAPES:

Tabela 1 - Levantamento realizado no Banco de teses da CAPES

DESCRITORES	UNIVERSIDADES		
	UEPA	UFPA	UFSCar
Autismo	---	01	04
Educação Especial Inclusiva	---	01	01
Prática Pedagógica	02	01	---
Total	02	03	05

Fonte: Banco de teses da CAPES, 2015.

Ainda na CAPES, utilizando-se os mesmos descritores, no entanto, considerando a linha de pesquisa Formação de Professores, obteve-se o seguinte resultado, apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 - Levantamento realizado no Banco de teses da CAPES com descritor “Formação de Professores”

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES
Autismo	----	----
Educação Especial Inclusiva	01	03
Prática Pedagógica	20	01
Total	21	04

Fonte: Banco de teses da CAPES, 2015.

É importante dizer que no Quadro 2 as publicações referentes à “Prática pedagógica” não estão relacionadas ao aluno autista, mas trazem contribuições relevantes sobre o fazer pedagógico em relação à formação do professor, viés também sugerido neste estudo para discutir a necessidade da formação continuada do professor para a definição de sua prática pedagógica com relação ao aluno autista.

No Quadro 3 apresentamos as dissertações que mais estão relacionadas com a temática da presente pesquisa, e passaremos a apresentá-las, discutindo essa relação do nosso objeto com as publicações encontradas.

Quadro 1 - Dissertações relacionadas à temática da pesquisa

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
SILVA	A Prática Pedagógica na Inclusão Educacional de alunos autistas.	UFBA	2011
NASCIMENTO	Práticas pedagógicas de professores do 1 ano do ensino fundamental. Concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem.	UNEMAT	2012
TINTI	Perspectivas para a prática pedagógica: O portal do professor e a inclusão escolar.	UNESP	2011
DUARTE	Ação pedagógica de professores de educação física em turmas inclusivas.	UFBA	2011
SIQUEIRA	Educação física, Autismo e Inclusão: ressignificando a prática pedagógica.	UFES	2011
COITE	A formação continua do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão prática.	UCB	2011

Fonte: Banco de Teses da CAPES, 2015.

Silva (2011), na pesquisa intitulada “A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo”, analisa a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional do aluno com autismo, a partir de um estudo de caso. Neste estudo, o autor apresenta os resultados e mostra que a inclusão é ainda uma realidade nova para as professoras

que fizeram parte da pesquisa e que havia certo desconhecimento acerca da Educação Inclusiva e das especificidades apresentadas pelas pessoas com a síndrome, pesando o fato de ainda desenvolverem uma prática que se baseia no modelo tradicional de ensino, o que dificultava uma intervenção adequada por parte dos professores. Ressalta, entretanto, que os professores participantes da pesquisa estavam favoráveis à inclusão educacional de alunos com autismo.

Cintra (2012) na pesquisa intitulada “Prática Pedagógica de professores do 1º ano do Ensino Fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem”, discute as mudanças ocorridas no Ensino Fundamental a partir das Leis 11.114/2005 e 11.274/06 que tornaram compulsória a matrícula das crianças com seis anos de idade no 1º ano desse nível de ensino. A autora considera as implicações dessas leis, analisando a prática pedagógica de professores de 1º ano e suas concepções acerca dessas mudanças ocorridas na educação e em sua mediação e avaliação de aprendizagem.

Nos resultados, Cintra (2012) afirma que os três professores investigados são favoráveis à inclusão da criança de seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental. Entretanto, apresentaram dificuldade para discursar sobre a prática pedagógica. Este trabalho nos serviu como referência, considerando que discute a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, e como estamos direcionados àquelas que são autistas, devemos levar em conta que lhes foi possível adentrar à escola a partir dos seis também amparadas pelas Leis das quais trata a autora, posteriormente discutidas neste estudo.

Na pesquisa, “Perspectivas para a prática pedagógica: o portal do professor e a inclusão escolar”, Tinti (2011) analisa de que forma os planos de aulas disponibilizados no Portal do Professor contribuem para o planejamento das práticas educativas inclusivas. Para isso, utiliza a abordagem qualitativa do tipo exploratória com levantamento bibliográfico e documental, analisando as seguintes categorias presentes nos planos: objetivos, conteúdos, desenvolvimento e avaliação.

De acordo com Tinti (2011), foi possível constatar como se dá a consolidação dos objetivos com os demais componentes que possam contribuir para o desenvolvimento do plano, além de sugestões que abarcam a prática pedagógica mediante uma perspectiva de educação para todos. Constatou ainda, que os planos não atendem ao requisito de uma educação voltada para todos, apesar de

apresentarem características construcionistas no escopo dos planos que contribuem para o processo de aprendizagem de pessoas com deficiências.

A pesquisa “Ação Pedagógica de professores de Educação Física em turmas inclusivas”, interessa-nos, uma vez que entre os professores objeto deste estudo, existe um professor de Educação Física. Desse modo, as contribuições de Duarte (2011) serão necessárias.

Duarte (2011) apresenta, além de estudos dirigidos para o surgimento da disciplina “Educação Física, reflexões sobre a Deficiência, a Inclusão e a Educação Inclusiva”; e evidencia demandas da relação da área de conhecimento da Educação Física com as propostas do paradigma da Inclusão. Seus objetivos foram analisar como se dá a relação dos professores observados com as diferenças geradas pela presença das deficiências durante as aulas de Educação Física na escola.

Siqueira (2011), ao apresentar a pesquisa “Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica”, teve por objetivo compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física com a presença de um aluno autista, além de descrever os arranjos didáticos realizados na prática pedagógica inclusiva desse aluno nas aulas de Educação Física.

O referido autor conclui que a atitude acolhedora e de enfrentamento da professora no atendimento as diferenças/diversidades foi fator fundamental que possibilitou a interação entre o aluno com autismo e os outros colegas sem deficiência nas aulas de Educação Física.

Este autor coloca em evidência as ações didático-metodológicas que foram organizadas pela professora a fim de promover a inclusão de um aluno com autismo nas aulas de Educação Física regular, a saber: educar o olhar para o aluno e não para a sua deficiência; reconhecer a importância do momento de atendimento individualizado; ressignificar o momento de atendimento individualizado; observar a necessidade de organização do caderno de dever de casa; criar arranjos didáticos no momento individualizado (parcerias por afinidades) e arranjos didáticos nas aulas de Educação Física regular. Focaliza a inclusão, conclamando a escola a se modificar e ressignificar seus espaços/tempos em função das necessidades educacionais de seus alunos.

Por último, cumpre-nos citar uma pesquisa encontrada na Biblioteca Setorial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará

(PPGED/UEPA), sendo esta a dissertação de mestrado intitulada “Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de Escola Municipal de Belém-PA”, em que Cesar (2013) discute os saberes e práticas imbricados no dia a dia dos professores no que se refere à inclusão do aluno autista e seu processo de aprendizagem.

Dentre os trabalhos relacionados, observamos que há pouco material produzido que tenha relação direta com a prática pedagógica do professor da classe comum com aluno autista incluso. Foi precisamente por entender a necessidade dessa investigação que elegemos o tema proposto nesta pesquisa, pois buscamos para dar respostas não somente aos anseios de professores e pais, mas também temos por meta fazer com que o sistema educacional perceba a importância de pesquisas na área, e sobretudo, a necessidade de formação adequada aos professores da classe comum regular em atendimento ao aluno autista.

Foi a partir das minhas vivências enquanto professora da educação especial, e das observações sobre a prática pedagógica do professor da classe regular, quando em atendimento ao aluno autista, que surgiu o interesse por esta pesquisa que traz o seguinte questionamento: como o professor da classe comum desenvolve a prática pedagógica com o aluno autista no contexto da Educação Inclusiva? Diante dessa questão, surgiram algumas outras que justificam esta pesquisa a saber:

- Como é a prática pedagógica do professor na classe comum na perspectiva do aluno autista?
- Que concepções o professor tem sobre a inclusão do aluno autista?
- Como o professor planeja as atividades a serem desenvolvidas nesse contexto?
- A metodologia desenvolvida pelo professor favorece a aprendizagem do aluno autista?
- Como o professor avalia a aprendizagem do aluno autista?

Nosso objetivo prioritário é conhecer a prática pedagógica do professor na classe comum com alunos autistas. Para alcançarmos este objetivo e responder as questões apresentadas, elegemos alguns objetivos específicos:

- Identificar como ocorre a prática pedagógica do professor na perspectiva do aluno autista;

- Explicitar as concepções dos professores sobre a inclusão do aluno autista;
- Levantar como é realizado o planejamento de atividades para o desenvolvimento das aulas;
- Identificar as metodologias de aprendizagem utilizadas em sala de aula para favorecer o aprendizado do aluno autista;
- Descrever como ocorre o processo avaliativo do professor na classe comum com o aluno autista.

Este relatório de pesquisa foi organizado em quatro seções. A primeira seção inicia com a introdução em que apresentamos o tema e as motivações que desencadearam o interesse pelo estudo. Faz ainda, breves discussões acerca da educação inclusiva e da prática pedagógica para que possamos situar-nos teoricamente com o tema; também expõe o estado da arte, buscando verificar as discussões existentes a respeito do objeto de pesquisa, qual seja, a prática pedagógica do professor em relação ao aluno autista incluso na classe comum do Ensino Fundamental, mais especificamente no 5º ano desta etapa da vida escolar.

A segunda seção apresenta os caminhos metodológicos, o *locus* da pesquisa, bem como seus sujeitos, em que se justificam as escolhas feitas sobre os métodos, abordagens e instrumentos de pesquisa.

A terceira seção descreve os caminhos teóricos, com um breve histórico acerca da pessoa com deficiência, discussões relacionadas à educação inclusiva e à legislação brasileira, ao contexto histórico da educação inclusiva, à caracterização da deficiência de acordo com a legislação atual, ao autismo e à legislação específica, à história sobre o autismo e à inclusão da criança autista na escola regular comum.

A quarta seção traz a discussão atinente à prática pedagógica do professor inclusivo, colocando em evidência o planejamento, as metodologias inclusivas e a avaliação, revelando os desafios enfrentados por este profissional.

As considerações finais foram dedicadas às reflexões do contexto apresentado e às necessidades do professor para o desenvolvimento de uma prática que corresponda às necessidades de aprendizagem do aluno autista. Nela evidenciamos que o planejamento deve levar em conta a inclusão, de forma que os professores planejem suas atividades pensando no diferente. Isso porque as metodologias de ensino não devem constituir-se apenas como uma ocupação de

tempo à aluna, mas devem ter uma intencionalidade. E por fim, inserimos a avaliação como um dos elementos importantes da prática, a qual não pode ser utilizada no formato tradicional de medir o que o aluno sabe ou não, mas como uma via de mão dupla que sinaliza os avanços e desafios a serem superados na relação professor-aluno.

SEÇÃO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A partir da pesquisa proposta, elencamos alguns passos metodológicos necessários para alcançarmos a produção de dados. Um dos passos iniciais foi a revisão da literatura em que se busca clareza conceitual sobre a prática pedagógica do professor a respeito das características e das necessidades educacionais do aluno autista em relação à legislação que regulamenta a prática pedagógica com vistas à inclusão etc.

É importante frisar que este momento oportunizou chegarmos a conceitos-chaves para discutir a inclusão do aluno autista e sua relação com a prática pedagógica. A compreensão de conceitos e significados foram necessários, uma vez que serviram como condutores para realização da presente pesquisa.

Nos amparamos em Carvalho (2004) quando diz que qualquer mensagem tem aspectos denotativos que se referem ao significado das palavras, e conotativos ligados às interpretações e pontos de vista que lhe são atribuídas. Daí a importância das definições, mostrando com qual significado vamos tomar como orientadores deste estudo. Para a referida autora, a palavra educação, em latim de Roma Antiga, tem duas origens: *educare* (conduzir) e *educacere* (tirar para fora). *Educare* diz respeito à prática pedagógica do professor, é ele quem ensina, conduzindo o aluno, ou às metodologias centradas na aprendizagem. *Educacere* refere-se ao conhecimento adquirido pelo aluno que o mesmo é estimulado a explicitar.

Dito isso, analisemos os conceitos para “deficiência” e “impedimento”, propostos no Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, publicado em 1997 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que são citados por Guimarães e Ferreira (2003, p. 25):

Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

Incapacidade é toda restrição ou falta (devido a uma deficiência) da capacidade de realizar atividades, na forma ou na medida em que se considera normal para o ser humano.

Impedimento é situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limite ou impeça o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função de idade, sexo, fatores sociais e culturais).

Segundo a OMS (apud GUIMARÃES; FERREIRA, 2003, p. 26), “o impedimento leva à deficiência e esta, por sua vez à incapacidade”. Nota-se que nenhuma das definições acima fala sobre as qualidades ou potencialidades do “deficiente”, “incapaz” ou “impedido”.

Outra definição se refere à Educação Especial. Esta é conceituada nas Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com o parecer CNE/CEB nº 2, publicada em 2001 pelo MEC como um:

Processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Por sua vez, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo o Dicionário Aurélio (2003), refere-se ao ato de atender, dar atenção a alguém, sendo “especializado”, pois é singularizado sendo um trabalho voltado ao interesse particular de cada um. Pode-se entender por AEE, portanto, o atendimento feito por profissionais especializados que levam em conta as características e interesses individuais de cada indivíduo, público alvo deste tipo de atendimento.

Ainda sobre o AEE, lemos no Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010, p. 06) o que deverá acontecer nas salas de recursos multifuncionais:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

É importante conhecer também os conceitos de “inclusão” e “integração”. O primeiro termo, segundo o Dicionário Aurélio (2003), significa ato ou efeito de incluir. Já a palavra “integração” aparece no dicionário como “inserir”. Fazer a inclusão de acordo com a integração. Significa, portanto, o acolhimento às pessoas para inseri-las em certo processo que, no caso em questão, é a inclusão social por intermédio da escola.

Ainda acerca do termo Inclusão, no Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005) lemos:

As referências usualmente feitas de inclusão no campo da educação consideram as dimensões pedagógica e legal da prática educacional. Sem dúvida, dois campos importantes quando se pretende a efetivação destes ideais. No entanto, uma importante ampliação da discussão sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria a consideração do contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva.

Assim, embora os conceitos pareçam ser a mesma coisa, é preciso discernir o sentido de cada um. Em uma perspectiva de garantia de direito, a inclusão deve ser o ponto de partida, iniciando pelo acolhimento para posterior inserção no sistema educacional, não que signifiquem etapas separadas, trata-se de ações que não se desmembram, já que caminham na mesma direção, que é a inclusão das diferenças na diversidade.

1.1 Metodologia

Escolher uma opção metodológica de pesquisa não foi uma tarefa fácil. Em muitos momentos, buscamos clareza conceitual para justificar nossas escolhas e não recair no erro de apenas indicar uma opção sem saber de fato em que ela nos ajudaria. Fomos a fundo esclarecer conceitos que julgamos importantes, tais como os significados da inclusão frente ao aluno autista, conceito de autismo, de prática pedagógica, de abordagem qualitativa *versus* quantitativa, entre tantos outros temas que ajudaram a clarear as ideias.

E foi em Minayo (2001) que nos respaldamos para indicar que se trata de uma pesquisa cujo enfoque é qualitativo, uma vez que ela responde a questões muito particulares. Para esta autora, no campo das Ciências Sociais, este tipo de pesquisa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, como bem informa:

[...] ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 22)

Neste contexto, compreendemos que a prática do professor e a inclusão do aluno autista estão dentro desta dimensão de algo que não pode ser quantificado, uma vez que traz em seu bojo as atitudes, crenças, desejos, frustrações, esperanças etc.

O que diferencia uma abordagem de outra é o fato de que, enquanto o qualitativo envolve “o lugar da ‘intuição’, da ‘exploração’ e do ‘subjetivismo’”; o quantitativo “representaria o espaço do científico, porque traduzido ‘objetivamente’ e em ‘dados matemáticos’”. (MINAYO, 2001, p. 22)

É importante citar que, embora tratem de coisas diferentes, estas duas abordagens de pesquisa não se opõem, uma vez que elas são complementares e uma não exclui a outra.

Como buscamos compreender a prática pedagógica dos professores, optamos pela abordagem de carácter qualitativo, uma vez que nos interessa verificar a prática do professor a partir de seu *lócus* e do seu fazer pedagógico, ou como orienta Sampiere (2013, p. 376):

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Também é recomendável selecionar o enfoque qualitativo quando o tema do estudo foi pouco explorado, ou que não tenha sido realizada pesquisa sobre ele em algum grupo social específico. O processo qualitativo começa com a ideia de pesquisa.

Diante disso, nos ancoramos nesta abordagem a fim de aprofundar as experiências, as percepções e opiniões destes professores. Ao tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, Sampiere (2013, p. 417) indica que os elementos a serem considerados envolvem:

[...] conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, pensamentos, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos participantes, seja de maneira individual, grupal ou coletiva. Eles são coletados para que possamos analisá-los e compreendê-los, e assim respondermos as perguntas de pesquisa e gerarmos conhecimento.

Com isso, não se pode desconsiderar as imagens e as representações que os docentes têm a respeito da deficiência, já que elas são resultado de vivências que partem da prática individual do professor, as quais se estendem ao coletivo. Todos esses elementos constituem-se como necessários para responder as indagações e posteriormente, produzir conhecimento no campo da inclusão.

No desenho das questões metodológicas, a metodologia de estudo de caso, foi a que nos pareceu mais adequada para dar resposta à nossa questão de investigação. O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.

Para Yin (2015), um dos mais renomados estudiosos que trabalha com este tipo de estudo, o estudo de caso se constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas Ciências Sociais com bastante regularidade. Podemos afirmar que é a estratégia mais empregada quando se pretende conhecer o “como?” e os “porquês?” da prática pedagógica do professor com o aluno autista. Ele se aplica quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, ou ainda, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global.

Com isso, o estudo de caso aqui proposto, nos permitiu analisar e descrever a prática pedagógica, tomando como pressuposto o fenômeno que incide sobre a garantia da inclusão de uma aluna autista na escola regular. Bravo (1998) aponta que em um estudo de caso a escolha da amostra adquire um sentido muito particular. De fato, a seleção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação. Apesar de a seleção da amostra ser extremamente importante, Stake (1995) adverte que a investigação, em um estudo de caso, não é baseada em amostragem. Ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados (CRESWELL, 1994).

É pertinente destacar que não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o “caso”. Segundo Bravo (1998), a constituição da amostra é sempre intencional baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos em detrimento dos critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade.

Podemos dizer que ele pode ser aplicado quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo. E foi justamente isso que fizemos ao analisar a prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva. Buscamos um caso particular para percorrer o fio condutor e adentrar em seu labirinto. Isto significa que tivemos a intenção de revelar elementos da prática pedagógica dos professores que atuam com uma aluna autista, para desvelar os fazeres e os desafios posto na prática destes professores.

Ainda sobre o estudo de caso, Coutinho (2011, p. 293) ressalta que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006, p. 02) considera que o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Desse modo, o nosso caso foi a prática pedagógica dos professores de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental onde há uma aluna autista. Esclarecemos ainda, que não foi possível encontrar um número maior de amostras, considerando que a inclusão da pessoa autista ainda acontece em baixa escala, especialmente no Estado do Pará.

Com relação ao estudo caso e justificando essa opção, citamos Ventura (2007, p. 422) quando se apropria de outros autores para assim dizer:

Para Goode e Hatt, o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Portanto, por meio do estudo do caso o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa.

Compreendendo que o caráter unitário do caso em que se pesquisou, não descaracterizou ou diminuiu o mérito do objeto pesquisado, uma vez que ele foi analisado qualitativamente, tomando como base os elementos da prática pedagógica das duas professoras que atendem diretamente a aluna com autismo. Trata-se da professora da classe regular e também do AEE e de uma professora de Educação Física.

O caso aqui mencionado se encontra em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino Regular da Região Metropolitana de Belém, situada no bairro do Marco que atende alunos do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino. A escolha do *lócus* e dos professores entrevistados tomou como referência o processo de inclusão pelo fato de possuírem em seu quadro profissionais com formação em Educação Especial ou especialistas na área, bem como alunos autistas inclusos no 5º ano do Ensino Fundamental.

O bairro onde a escola está localizada é periférico, e segundo o IBGE, possui uma população atual de 70 mil habitantes. As casas residenciais mesclam-se entre alvenaria e madeira, conjuntos habitacionais e prédios, além de áreas de ocupação irregular.

Possui uma área de comércio intenso, posto de saúde e a presença de várias instituições educacionais de sistema estadual, municipal, particulares, além de creches. No bairro podemos notar um número considerável de igrejas, nas várias ordens, evangélicas, católicas, espíritas, mórmons, terreiros de candomblé, entre outras.

Os alunos são em sua maioria membros de famílias de classes populares com um baixo poder aquisitivo. O número de matrículas abrange aproximadamente 380 alunos. Ressaltamos, no entanto, que neste levantamento as matrículas ainda estavam em andamento. Destes 380 alunos matriculados, quatro são alunos autistas, conforme se expõe na Tabela 3:

Tabela 3 - Quantitativo de alunos autistas por turno e série

Série	Turno	
	Matutino	Vespertino
1º ano	01	---
2º ano	---	---
3º ano	---	---
4º ano	---	01
5º ano	02	00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

A escola conta com duas professoras para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que uma encontra-se em processo de aposentadoria. Assim, apenas a professora da classe comum do 5º ano do Ensino Fundamental está fazendo o atendimento aos alunos pela manhã, e à tarde faz o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala multifuncional. Vale ressaltar que além dos alunos autistas, esta professora atende outros alunos com deficiências diferenciadas no contraturno.

O espaço físico destinado para o AEE é uma sala previamente organizada e bem equipada com jogos, cartazes, mesas e cadeiras. No entanto, não é restrita ao uso dos alunos do AEE, já que outras pessoas da escola a utilizam para desenvolverem outras atividades como, apresentação de vídeo, atividades de grupo e reuniões, além da utilização do banheiro por funcionários da escola.

A professora do ensino regular do 5º ano do Ensino Fundamental é graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial. Desse modo, atende a aluna de 14 anos de idade na classe comum pela manhã e na sala de AEE à tarde.

As referências do tipo de estudo aqui utilizado atende as orientações de Tuckman (2000) quando indica que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar em um estudo como este são normalmente de três tipos: entrevistas, documentos variados e a observação. No caso deste estudo, utilizamos além da observação direta, a entrevista narrativa.

A entrevista foi gravada, pois isso forneceu uma interpretação mais precisa. Em relação aos documentos utilizados, tiveram como objetivo aumentar a evidência das outras fontes utilizadas. A observação direta constitui-se como parte do protocolo do estudo de caso, sendo, para tanto, incorporado o caderno de campo como instrumento para resguardar as percepções e inquietações. Algumas das observações ocorreram durante a aplicação das entrevistas, enquanto que as demais se deram em outros momentos quando estivemos na escola (YIN, 2015). O período de observação iniciou-se em março de 2016 e estendeu-se até novembro do mesmo ano.

Após o levantamento inicial, chegamos à recolha dos dados. Esta etapa foi realizada exclusivamente pelo investigador no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente nas observações diretas na sala de aula registradas em um diário de campo e nas entrevistas aplicadas aos professores.

Ressaltamos que estes instrumentos, nos possibilitaram coletar informações adequadas e diversificadas que depois de analisadas, apresentam-se relevantes para responder à nossa questão de investigação.

1.2 Técnicas de pesquisa

No primeiro momento foram feitas observações que possibilitaram a compreensão do fenômeno, a fim de se perceber as interações estabelecidas entre os atores envolvidos no processo inclusivo em seu contexto educacional e para se conhecer o dia a dia da sala de aula selecionada. Para tanto, elencamos as questões centrais de nossa observação.

Iniciamos colocando em evidência a observação sobre o planejamento diante da presença do aluno autista na classe. Um dos pontos ainda relacionados a este item era saber se foi possível realizar a atividade e quais recursos foram utilizados, conforme o roteiro a seguir (Apêndice A):

- Sobre o planejamento diante da presença do aluno autista;

- Execução da atividade planejada em sua totalidade;
- Os recursos didáticos foram utilizados;
- Se os recursos foram apropriados para o trabalho com o aluno autista;
- Uso de alguma metodologia específica para o aluno autista;
- Se o professor fez algum tipo de adaptação curricular, visando a presença do aluno autista;
- A forma como o aluno autista foi avaliada;
- Se houve a interação do aluno autista com os outros alunos e professor.

O roteiro de observação utilizado terminava com as percepções do pesquisador. É nela que colocamos o que captamos com os nossos sentidos e o que foi vivido na experiência diante dos sujeitos que participaram desse momento. É o espaço onde inserimos as percepções individuais e subjetivas. Ainda a respeito da observação qualitativa, Sampiere (2013, p. 419) esclarece que:

Não é uma mera contemplação (sentar-se para ver o mundo e tomar nota). Implica entrarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações.

A atenção e a reflexão nos permitiram saber como os professores interpretam as diversas situações e que significado isso tem para eles. Ainda concernente a isso, há uma tentativa de “[...] compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (MERTENS, 1998, p. 11 apud COUTINHO, 2011). Se a ação humana é intencional, pensamos que é necessário interpretar e compreender os seus significados em um dado contexto social, neste caso, a escola.

Assim, a observação permitiu que fosse registrado no diário de bordo o comportamento dos professores tal como este ocorreu, já que uma das orientações da observação no estudo de caso é captar o real tal como ele é. Tal demanda exigiu a aplicação de um olhar atento para que os detalhes não passassem despercebidos. Quivy (2008) afirma que a observação engloba um conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e conceitos) é submetido ao teste dos fatos e confirmado com os dados observáveis.

A fim de verificar a relação entre a prática do professor e as necessidades da aluna autista, foram realizados ainda registros fotográficos com imagens das atividades e filmagens das atividades realizadas. Tal prática é legítima, como bem explica Lóizos em Bauer e Gaskell (2015, p. 137):

[...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais. Isto verdade tanto sendo uma fotografia produzida quimicamente e eletronicamente, uma fotografia única, ou imagens em movimento. A segunda razão é que embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita ser nem em formas de palavras escritas, nem em forma de números [...].

Este tipo de produção de dados possibilitou que se conhecesse o comportamento das professoras e da aluna autista no contexto escolar pela captação de expressões, movimentos e sons não perceptíveis no momento exato de alguma atividade, garantindo que um segundo olhar demonstrasse essas imagens escapadas, fornecendo, desse modo, a compreensão mais adequada do fenômeno.

Além da observação qualitativa, utilizamos na produção de dados, a entrevista narrativa de modo individual. No entanto, aconteceram momentos de conversa informal, às vezes, com as duas professoras, e/ou com uma delas, e que ainda assim foram úteis para a compreensão do fenômeno.

Adotamos a entrevista narrativa devido à possibilidade de fazermos perguntas abertas, encorajando, desta forma, os entrevistados a ampliarem seu campo de respostas. Jovchelovitch e Bauer (2002) pontuam que as perguntas abertas, como as que utilizamos, possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões, indo além de respostas fechadas, se enquadrando no método de pesquisa qualitativa. De acordo com estes autores:

Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidades, com características específicas. Conceitualmente, a ideia de entrevista narrativa é motivada por uma crítica ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95)

Ela se sobressai pela forma como permite que o entrevistado tenha a garantia de conceder mais detalhes em suas narrativas e que haja menos interrupção do entrevistador. O esquema pergunta-resposta que segue a pré-estruturação não dá conta de captar os detalhes das melhores histórias a partir de uma linguagem também espontânea e aberta. Queremos enfatizar que embora a entrevista narrativa não siga o modelo pergunta-resposta, ela apresenta uma estruturação, que é a pergunta autogeradora.

Outro ponto a ser destacado é o fato deste tipo de técnica ser utilizado no campo da pesquisa biográfica, onde ao entrevistado é solicitado que narre a história

de uma área de seu interesse, como as que fizemos com as professoras participantes da pesquisa, com destaque para a narrativa da professora Márcia.

De início, utilizamos uma pergunta gerativa sobre como e quando a professora iniciou no campo da inclusão para a partir disso construir uma narrativa acerca da sua prática pedagógica com a aluna autista. Flick (2009) ressalta que o entrevistador deve certificar-se de que a pergunta gerativa de fato possibilite adentrar-se na narrativa sobre determinado tema, tomando os cuidados necessários para que o entrevistado não seja interrompido.

A pergunta gerativa que indicamos às professoras inicia a partir de um dado momento, que é o começo do trabalho com a inclusão, ainda que a elas tenha sido dada a liberdade de fazer uma retomada ao passado recente no campo familiar e social.

É preciso que o relato do entrevistado de fato seja uma narrativa e não apenas a descrição de fatos ou rotinas. O que diferencia estas duas situações é que enquanto a narrativa tem um caráter profundo de trazer elementos mais ricos de eventos e experiências, a descrição se limita a citar de forma superficial ou a descrever esses eventos.

Deste modo, os métodos de entrevista devido às suas características de proximidade entre entrevistador e os professores permitiram a obtenção de informações e elementos de reflexão muito mais ricos do que com o uso do método guiado por um questionário. O fato de a entrevista decorrer frente a frente, e a conversa ser conduzida e orientada pelo investigador, possibilitou que as professoras expressassem as percepções, relatassem acontecimentos e experiências, e ao investigador, que conseguisse centrar os seus esforços nas hipóteses de trabalho.

Assim, “o conteúdo da entrevista foi objeto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 192). Partimos da entrevista narrativa semiestruturada com o objetivo de produzir dados a partir de uma visão geral do problema pesquisado. De acordo com Bauer e Gaskell (2015, p. 65), a entrevista qualitativa:

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos.

Cabe salientar que optamos por realizar as entrevistas semiestruturadas, devido à possibilidade de poder ir além das perguntas prescritas caso houvesse outras necessidades, o que nos permitiu mais bem compreender as especificidades culturais e comportamentais do grupo pesquisado, como explica Sampiere (2013, p. 426):

As entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre o tema desejado (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas) [...].

Com base neste argumento entrevistamos as professoras, sujeitos da investigação, conforme a identificação anterior. A estrutura da entrevista se baseou no roteiro constante no Apêndice B.

As questões aplicadas foram transcritas cuidadosamente, buscando a fidelidade de conotações de voz e expressões da fala, para que fossem interpretadas à luz da categorização de dados, e que mantivesse as falas das professoras. É importante citar que embora tenhamos utilizado duas técnicas de pesquisa, a produção dos dados também se efetivou por meio da pesquisa documental ou de fonte primária, de fontes secundárias e da pesquisa bibliográfica.

Essas fontes foram os artigos originais e relatórios de investigação em que o autor comunica diretamente ao leitor o que foi o seu estudo, que metodologia e/ou método utilizou e a que resultados chegou (COUTINHO, 2011). Como fontes primárias, utilizamos o planejamento de aulas, relatórios e material didático dos professores.

Em relação à pesquisa bibliográfica ou de fonte secundária, foi realizada por meio de coleta de material já elaborado e publicado pertinente ao tema da pesquisa, quais sejam, publicações, artigos científicos, livros, Leis que garantem direitos a pessoa autista, Leis referentes à inclusão, teses e dissertações, cujo objetivo foi traçar o estado da arte acerca desta temática.

Além do trato das observações *in loco* e da análise dos documentos pesquisados para o embasamento e discussão do tema, foram feitas as análises das entrevistas por meio da análise de conteúdo.

A análise do conteúdo constitui-se como uma técnica dentro do campo das Ciências Sociais que possibilita a partir de diferentes fontes chegarmos às categorias *a priori* e *a posteriori* ou categorias analíticas e temáticas, como Bardin (2011) costuma se reportar.

Para Bauer (2015), a análise de conteúdo tradicionalmente trabalha com textos escritos, mas tem se permitido a utilização de imagens e sons. Nos textos escritos, o autor enfatiza que há dois tipos: os que são construídos no processo de pesquisa resultantes de transcrições de entrevistas, de protocolos, de cadernos de campo etc.; e os textos que já foram produzidos para outra finalidade. Neste caso, é um material que, apesar de ser importante, teria como função primária atender a outros objetivos e não a análise de uma pesquisa previamente pensada.

Para Oliveira et al. (2003), a análise de conteúdo trabalha com a categorização de dados. É isso que permite o surgimento de classes que no momento seguinte são responsáveis pelas unidades de registro. Nesta discussão, Bardin (2011) indica a possibilidade de uma categorização que tem como foco a própria categoria. Neste caso, o sistema de categorização é composto por um reagrupamento progressivo de categorias, cuja amplitude varia de uma forte generalidade até uma generalidade fraca, como é o caso da subcategoria.

O processo de categorização a que se chegou se respaldou no referencial teórico acerca da denominação de categorias analíticas. Neste caso, elas foram previamente construídas, uma vez que partimos dos referenciais que possibilitaram construir conhecimento sobre a inclusão, conforme indica o Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias de análise

CATEGORIA ANALÍTICA	CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADE TEMÁTICA
História da inclusão e a garantia de direito ao aluno autista	HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO	Primeiros estudos sobre Autismo (1943-1963)
		Caracterização do autismo e a educação inclusiva
Prática pedagógica e a educação inclusiva em uma escola do estado do Pará	PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DIANTE DA SITUAÇÃO DE INCLUSÃO	
	NARRATIVAS DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR	
	ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA REGULAR E O ALUNO AUTISTA	PLANEJAMENTO E INCLUSÃO: “é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas”.
		METODOLOGIAS DE ENSINO E INCLUSÃO: “o trabalho na sala regular é de recorte, colagem e pintura... é esse tipo de atividade que hoje ela consegue desenvolver”
		AValiação e INCLUSÃO: “não tem avaliação relacionada a conteúdos, a avaliação dela é bem mais abaixo do que a turma realiza”

Fonte: Elaboração da autora, 2017

As categorias temáticas foram o resultado das entrevistas narrativas, das observações amparadas no roteiro gerador das entrevistas aplicadas junto às professoras que trabalham com a aluna autista.

Interessou-nos investigar as categorias abaixo apresentadas a partir das falas que mais se destacaram sobre:

- Como é o planejamento de aulas;
- Quais metodologias são usadas em sala de aula;
- Como é a avaliação.

Com estes direcionamentos, chegamos às categorias de análise resultantes das falas que mais nos chamaram a atenção.

Assim, as categorias são: Planejamento e inclusão: “é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas”; Metodologias de ensino e inclusão: “o trabalho na sala regular é de recorte, colagem e pintura... é esse tipo de

atividade que hoje ela consegue desenvolver”; Avaliação e inclusão: “não tem avaliação relacionada a conteúdos, a avaliação dela é bem mais abaixo do que a turma realiza”.

Considerando que a análise dos dados possui caráter qualitativo e descritivo, estes aparecem mais bem detalhados na redação da dissertação a partir do momento em que aprofundamos a discussão dessas três categorias.

Encontrar respostas para as questões demandadas nesta pesquisa exigiu um esforço no sentido de tornar a inclusão possível, de olhar para a prática das professoras e junto problematizar a inclusão para além da formação docente, mas que envolve um conjunto de atores e ações que têm colaborado para a inclusão ou não. Para que se chegasse a essas respostas, foi necessário percorrer alguns caminhos, tais como identificar as concepções dos professores acerca do aluno autista e suas possibilidades de aprendizagem; caracterizar o fazer pedagógico dos professores das classes comuns com alunos autistas; além de mapear os resultados de ensino-aprendizagem advindos da prática do professor com o aluno autista.

SEÇÃO 2: HISTÓRIA DA INCLUSÃO E A GARANTIA DE DIREITO AO ALUNO AUTISTA

2.1 História da deficiência e da Educação Inclusiva no contexto brasileiro

Para que tenhamos uma visão ampla do mecanismo de inclusão, faz-se necessário que se conheça a trajetória do processo educacional das pessoas com deficiência, sendo importante ressaltar os propósitos e progressos alcançados por políticas que têm sido construídas para garantir os direitos de acesso ao sistema educacional a essas pessoas.

Traçando a história da inclusão, nos reportamos a momentos bem longínquos, nos primórdios da humanidade. Naquela época, o homem deveria ser capaz de conseguir sozinho o seu alimento e abrigo, e ainda cooperar com o seu grupo. As mulheres e crianças tinham os mesmos deveres que os homens, logo, os que não se enquadravam neste modelo eram vistos e tratados como empecilhos e acabavam sendo vítimas de abandono e discriminações.

Assim, acompanhando a construção histórica das pessoas que possuem deficiência, e como esta foi se constituindo ao longo do tempo, observa-se que a sociedade reservou-lhes um *status* diferenciado marcado pela discriminação e pela segregação.

Na Antiguidade, as atividades econômicas que definiam a relação homem/mundo eram representadas pela agricultura, pecuária e artesanato. A terra e o rebanho, embora abundantes, constituíam-se como posse familiar restrita aos membros da nobreza e a produção se encontrava a cargo de indivíduos economicamente dependentes dos donos desses bens. O “Homem” era o senhor, segundo os ideais aristotélicos de eugenia e de perfeição individual, em uma cultura clássica e classista; os demais indivíduos, não-senhores, eram considerados subumanos.

Segundo Ceccim (2007), em Esparta, na Grécia Antiga, o abandono de crianças portadoras de deficiências físicas e mentais era considerado normal, porque estava em consonância com os ideais atléticos, estéticos e a potência dos guerreiros. Acrescenta o autor que até o advento do Cristianismo, a pessoa com

deficiência não tinha alma e não era pessoa. Até o período da Renascença, as pessoas com deficiência foram abandonadas e expostas à inanição. Para Aristóteles, até mesmo os filhos excedentes podiam ser abandonados para morrer em nome do equilíbrio demográfico; os loucos eram abandonados ao mar no que se chamava de “Nau dos Insensatos”.

Dessa forma, creditavam-se valores apenas aos senhores feudais, pois aos demais não cabia, na condição de subumanos, atribuição de valor nenhum (MAZZOTTA, 2002). Para Ceccim (2007), a deficiência nessa época, não era tratada como um problema social, já que era resolvido com o abandono das crianças com deficiências imediatamente detectáveis, ao relento até a morte.

Com o passar dos anos, precisamente na Idade Média, a sociedade passa a se estruturar em feudos, mantendo ainda como atividade econômica a agricultura, a pecuária e o artesanato. Prevalencia a organização sociopolítica da sociedade estruturada em nobreza, clero e servos. Pode-se dizer que o advento do Cristianismo influenciou o desenvolvimento da visão abstrata de Homem, visto então como ser racional, criação e manifestação de Deus. O clero se constituía em guardião do conhecimento e regulador das relações sociais e os servos continuavam responsáveis pela produção. Com a disseminação das ideias cristãs, servos e deficientes passam a ser reconhecidos como humanos, possuidores de uma alma.

Neste período, há uma mudança no trato com as pessoas com deficiência, influenciada, sobretudo, pela concepção do homem como filho de Deus. De acordo com Pessoti (2004), é ao longo da Idade Média que os deficientes são reconhecidos como pessoas e como filhos de Deus. No entanto, passam a ser entregues às igrejas e conventos para serem cuidados ou explorados, como forma de garantir uma expiação redentora.

Assim, com o reconhecimento da condição humana influenciado pela igreja, ao deficiente não se justifica mais a sua exterminação, e, gradativamente, a família e a Igreja começam a assumir a sua custódia e cuidado, embora não haja qualquer evidência de esforços específicos e organizados para lhes acolher, proteger, tratar e/ou treinar.

Nesse período histórico, com a Inquisição Católica e a Reforma Protestante mudanças ocorreram para o deficiente, eles que até então eram vistos como filhos de Deus, agora são julgados de acordo com seus atos. As igrejas adotaram concepções de deficiência variadas em função das noções teológicas de pecado e

de expiação. Como se não bastasse, isso era reforçado diante da visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venha a faltar a razão ou a ajuda divina (PESSOTI, 2004).

Para muitos, portanto, o deficiente era a expressão do “demônio” precisando, portanto, ser eliminado. Pessoti (2004) afirma que, após a queda do feudalismo, cresceu a ideia do engajamento dos deficientes no sistema produtivo ou a serem assistidos pela sociedade. Com o Cristianismo na Idade Média, a igualdade passou a ser o símbolo da bondade, caridade e observância às leis de Deus, o que levava os senhores feudais a amparar os deficientes e os doentes em casas de assistência por eles mantidas. O autor também afirma que até o Iluminismo, a igualdade de *status* moral ou teológico do deficiente não corresponderá a uma igualdade civil de direitos.

Ceccim (2007) relata que é somente no século XIII que surge a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência, especificamente pessoas com deficiência mental em uma colônia agrícola na Bélgica.

No século XIV, Eduardo II da Inglaterra institui a primeira lei quanto à sobrevivência e patrimônio das pessoas com deficiência mental, um documento chamado “A Prerrogativa de Regis” de 1325, onde determinava que as pessoas com deficiência mental passariam seus bens ao Rei, este ficaria incumbido de zelar por seus cuidados. No entanto, aos loucos era destinado somente o tratamento, pois que não tinham direito ao ressarcimento dos bens. É a primeira lei que distingue doente de deficiente mental. Tal autor expõe que:

As pessoas com deficiência adquirem o status de seres humanos e de criaturas de Deus, o que lhes dá o direito a sobreviver e receber cuidados para a manutenção da vida, mas adquirem significados teológicos e religiosos paradoxais, serão os pequenos do Bom Deus (como anjos), portadores de desígnios especiais de Deus ou como presas de entidades malignas, às quais obviamente serviriam (veja seus atos bizarros). Atitudes contraditórias se desenvolveram diante das pessoas com DM: um eleito de Deus ou um representante do castigo divino: um anjinho ou um para-raios da vingança celestial que vai receber, em lugar da aldeia, a cólera divina. (CECCIM, 2007, p. 28)

Podemos observar que com a hegemonia da noção de pecado, a teologia da culpa e as correntes do cristianismo ortodoxo, as pessoas com deficiência se tornam culpadas de sua própria deficiência, considerando como um justo castigo do céu pelos seus pecados ou de seus ascendentes e, assim, porque eram possuídos pelo demônio, justificam-se o exorcismo e as flagelações e torturas.

Todavia, segundo Ceccim (2007) a ética cristã consegue reprimir o assassinio ou a exposição, a entabula do dilema caridade-castigo, a ambiguidade proteção-segregação. Nesse sentido, a Igreja vislumbrou duas alternativas para o dilema: de um lado, o castigo como caridade sendo um meio de salvar a alma das garras do demônio e salvar a humanidade das condutas indecorosas das pessoas com deficiência; por outro lado, atenua-se o castigo com confinamento, isto é, a segregação, que é considerada como o castigo caridoso, pois se dá teto e alimentação, ao mesmo tempo em que esconde e isola o deficiente, considerado incômodo e inútil em condições de total desconforto, preso a algemas e em absoluta falta de higiene.

O século XV é o período da Inquisição que manda para a fogueira os hereges. Conceituando a heresia, Ceccim (2007) denomina que os hereges são os loucos, os adivinhos e as pessoas com deficiência mental. Apesar de “A Prerrogativa Regis” garantir a sobrevivência das pessoas com deficiência que tivessem bens, em 1370 o “Directorium Inquisitorium” ameaça a propriedade dos bens, porque qualquer ato julgado herético, autorizava o confisco dos bens, o que ocorria em práticas como pronunciar blasfêmias, contestar o bispo, cometer atos homossexuais ou obscenidades. Também no século XV é editado “O Martelo das Bruxas”, livro da caça às feiticeiras, adivinhos, criaturas bizarras ou de hábitos estranhos. Neste último caso, eram enquadrados a maioria dos deficientes.

A fase do Renascimento que sucedeu a Idade Média trouxe mais perspectivas humanísticas. A pesquisa efetivada nos estudos de Mazzotta (2002) conduz ao entendimento de que os PNES passaram a ser vistos de uma maneira mais natural, embora essa visão ainda possa ser observada em nossa época. A deficiência passou a ser explicada por um prisma de sexualidade natural, embora passasse a ter um caráter patológico. Não se trata de evolução, mas fala-se em etiologia natural, em visões médicas e concepções mais radicais. Esse pensamento permanece até o advento da ciência, no século XVI.

Em 1866, Langdon Down descreve a síndrome de Down, que por ele é denominada de mongolismo, considerando-a como uma regressão à raça mongólica, ou seja, mais primitiva.

Para Mazzotta (2002, p. 39), a concepção de deficiência e de seus portadores permaneceu marcada por preconceitos e por desvalorização do ser humano, contribuindo negativamente para a evolução da sociedade, pois mesmo

com o advento da ciência, novamente a ambivalência prevaleceu a despeito dos avanços científicos que buscavam um atendimento mais adequado às deficiências, já que é “inesquecível a atitude dos nazistas que sacrificavam os portadores de deficiência em razão da possibilidade de gerarem outros em iguais condições”.

Nos períodos relatados a educação era restrita aos homens, não se permitindo às mulheres ou às pessoas com deficiência a aprendizagem da língua escrita, uma vez que tinham lugar inferior na sociedade. Foi somente no início da década de 1970 que a necessidade de uma política de educação especial foi se delineando, fato que ocorreu quando o MEC assumiu que a clientela da educação especial “requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade”. É a partir da criação da Lei nº 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências e da Lei nº 7.044/82, que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau que se estabelece em seu artigo 58 que a educação especial faz parte da modalidade de Educação Básica, sendo oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino para o educando, à época, conhecido como portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEEs).

O século XX é marcado por conquistas na forma de conceber a deficiência, mas vem acompanhada de alguns aspectos negativos voltados à exclusão e negação. O campo de garantia de direitos é marcado pelos avanços no que tange ao acesso a cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando.

Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) reafirmam que é no século XX que as pessoas com deficiências começaram a serem tratados como cidadãos de direitos e passando a ser garantida sua participação na sociedade, fomentada sobretudo, pelas conquistas amparadas por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir desta declaração, os familiares das pessoas com deficiência mobilizaram-se para reprimir a discriminação dessas pessoas, surgindo a partir dessas primeiras mobilizações, legislações pertinentes à inclusão.

Segundo Lima e Ramos (2003), em termos de legislação brasileira, a Educação Especial figura pela primeira vez na LDB 4.024/61, apontando em seu Artigo 88 que o direito dos alunos excepcionais à educação ocorreria dentro do possível no sistema geral de educação. Mazzotta (2002), em crítica a esta Lei sustenta que quando a educação não se enquadrar no sistema geral de educação,

estará enquadrada em um sistema especial de educação, que pode estar direcionado para ações educativas desenvolvidas em situações especiais, à margem do sistema escolar ou do sistema geral de educação.

Tais fatores, em certa medida, podem trazer prejuízos se não estiver incorporada no sistema educacional regular. O fato é que embora estes avanços sinalizem um olhar diferenciado para a deficiência, ela ainda não significa inclusão. Queremos frisar que a LDB de 1961 é pioneira no que diz respeito ao direito da pessoa com deficiência à educação. No entanto, não é garantia de acesso, devido à forma como é colocado na lei quando diz que vai ser incorporada dentro do possível no sistema geral de educação.

Atualmente, existem cinco documentos oficiais que dispõem sobre aspectos da inserção do deficiente na sociedade no âmbito da escola (rede regular de ensino), da assistência social e do trabalho. Os dispositivos legais são: a Constituição Federal de 1988; a Lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989 que refere-se ao apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, concernente à Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências; a Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente; A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); e, por fim, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988 trata da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, bem como dispõe em seu artigo 208, III em relação ao atendimento especializado a portadores de deficiência. O texto diz no:

Capítulo III

Da educação, da cultura e do desporto

Art. 205 – a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 – o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III– pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V– gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Art. 208 – o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Segundo Beyer (2010), a Constituição de 1988 traz como uma das metas principais no artigo 205 “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Este artigo diz que todos têm o direito à educação de qualidade para que os sujeitos, ao saírem da escola exerçam a cidadania de forma ativa e coerente, e que na escola seja trabalhada a conscientização do aluno, a leitura e a escrita, e o conhecimento geral, de forma a atender às exigências do mercado de trabalho.

O art. 206, inciso I, ressalta a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, onde todos têm acesso, sem distinção de cor, raça ou sexo, e a escola tem que garantir a permanência dos seus alunos.

Notamos que a constituição Federal dá um passo importante em garantir as pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. A amarra feita por ela, de que o atendimento seja uma garantia de direito a ser realizada preferencialmente na rede pública de ensino, sinaliza que a educação deve estar sustentada na igualdade de oportunidade e de acesso a todos.

Mas nem sempre as pessoas com deficiência encontraram esta porta aberta. As escolas, durante um longo período de tempo, atrasaram a oferta de uma sala de AEE, ainda que isso represente um dos indicadores de mudanças alcançadas pela educação especial. O atendimento educacional especializado representa uma das grandes conquistas na década de 1980 que vem caminhando com a própria política de inclusão.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o direito das pessoas com deficiência, bem como sua integração social. Na área da Educação, dispõe que:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de

1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Diante do que está garantido na legislação acima, a inclusão assume uma dimensão ampla que abrange o sistema educacional público e privado, embora a obrigatoriedade de oferta se volte aos estabelecimentos públicos de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 54, Capítulo IV, dispõe sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, e garante que:

Art. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

O ECA reforça o atendimento das crianças e dar aos pais a responsabilidade de matriculá-los, de acordo com o que seu artigo 55: “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Entendemos que o artigo 55 chama a família para a responsabilidade no processo de aprendizagem dos seus filhos ou pupilos, podendo os mesmos responder judicialmente pela negligência dessa responsabilidade. A LDB nº 9394/96, em seu artigo 2º reafirma a responsabilidade da família, para além da matrícula, ressaltando a importância de sua participação para a formação integral do educando.

Beyer (2010) afirma que, nesse período, discutiram-se mais políticas de inclusão em que as discussões eram baseadas no compromisso que o Estado, Governo e pais deveriam ter em relação aos deficientes. O Estatuto reafirma o que

está posto na Lei nº 7.853 de assegurar direitos essenciais as crianças e adolescentes, sobretudo, o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como menciona as diretrizes da educação especial, no capítulo V:

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais;

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1990, p. 25-26).

Percebe-se no texto acima que a LDB assegura os direitos dos assim chamados por ela “portadores de necessidades especiais”, fundamentando as diretrizes educacionais para uma escola inclusiva, segundo norteia a Declaração de Salamanca (BEYER, 2010).

Em seu quinto capítulo, destinado à Educação Especial, garante a matrícula para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Artigo 58) e prevê a criação de serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades da clientela da educação especial. Ainda, segundo Beyer (2010, p. 91):

[...] apesar de o art. 58 assegurar o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o termo “preferencialmente” traduz sua não obrigatoriedade, o que caracteriza mais uma peculiaridade ao se trabalhar a inclusão escolar.

Apesar disso, pode-se dizer que os avanços são visíveis na LDB 9394/96, pois além de fortalecer aquilo que já vinha sendo assegurado em outras leis posteriores, ela indica a reorganização dos currículos para atender as necessidades dos seus alunos, orienta que os docentes tenham formação adequada ou específica para atuar com os alunos com deficiência.

Por fim, a Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, dispõe sobre o atendimento escolar dos alunos especiais, bem como dá outras providências. A referida Resolução diz que os sistemas de ensino devem construir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Observa-se que com base nos dispositivos legais acima citados, a criação da Política Nacional de Educação Especial, conforme institui o Ministério da Educação (MEC, 2002), serve como fundamentação e orientação ao processo global da educação de “pessoas portadoras de deficiências e/ou condutas típicas, visando propiciar condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania”. Assim, tal política é calcada no direito de todos à educação, sem discriminações, bem como se baseia nos valores de igualdade, liberdade e respeito à dignidade das pessoas.

No entanto, para Beyer (2010), os documentos legais não podem produzir sozinhos qualquer transformação ou reforma educacional, sendo necessário, além do comprometimento, disposição e convicção de pais, alunos, professores, gestores e sujeitos participantes, a fundamental e necessária formação dos professores para que a educação inclusiva seja o melhor caminho para a inclusão social.

Segundo Mazzotta (2003), as informações acerca do atendimento educacional dos alunos com deficiência demonstram que até o século XVIII, as noções de respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica. A falta de conhecimento a respeito das deficiências em muito contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem marginalizadas e ignoradas.

Assim, somente quando a sociedade apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, pessoas com deficiência ou não, surgiram na sociedade em que viviam para sensibilizar, impulsionar, propor e organizar medidas para o atendimento às pessoas com deficiência – grande parte dessas pessoas eram pais ou cuidadores destas. Esses líderes abriram espaço nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas.

Para Mazzotta (2003), foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, concretizaram-se em medidas educacionais. Tais medidas se expandiram pelo mundo, primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá, e posteriormente para outros países, inclusive, o Brasil.

Sasaki (2007) expõe que o paradigma da inclusão ganhou visibilidade internacional nos anos 1990 com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este movimento se caracterizou pelo princípio da democratização da educação, ou seja, a universalização das oportunidades educacionais iguais para todos e a melhoria da qualidade dos serviços em educação, procurando garantir também a igualdade de acesso à educação aos deficientes como parte inerente do sistema educacional e como um direito à cidadania. Dessa forma, as práticas pedagógicas da escola devem estar direcionadas para atender a diversidade e, se possível realizar as intervenções necessárias.

No entanto, foi com a Declaração de Salamanca de 1994 que o termo educação inclusiva ganhou peso, uma vez que ratifica em suas entrelinhas que as ações pedagógicas devem ser democráticas, e não garantir somente o acesso, mas também a permanência do aluno, respeitando suas peculiaridades. Na Declaração de Salamanca (1994) diz-se sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais:

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

Relembrando as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os

Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

Notando com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e reconhecendo, como prova desse envolvimento, a participação ativa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial.

É possível observar que a Declaração de Salamanca (1994) a partir dos direitos inscritos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, reafirma o direito de todos os indivíduos à educação, inclusive, a igualdade de oportunidade às pessoas com deficiência. Nesse sentido, afirmando que os governos devem instituir políticas públicas que assegurem o acesso das pessoas com deficiência à educação, conforme se observa a seguir:

1. Nós delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de julho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

2. Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,

- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,

- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p.1).

A Declaração de Salamanca (1994) institui os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e vê na escola um meio eficaz no combate às ações discriminatórias, devendo esta concretizar as adaptações necessárias para o atendimento das necessidades educativas de cada educando, em contribuição a uma comunidade solidária e, conseqüentemente, construindo uma sociedade inclusiva.

Deste modo, compreende-se que a Declaração de Salamanca (1994), ainda que não seja direcionada somente às pessoas com deficiência, as têm como seu principal foco e traz em seu bojo um novo paradigma educacional, uma nova forma de trabalhar com o aluno, que tem que ser aprendida pela escola.

Dentre um dos aspectos fundamentais de atenção ao sistema educativo das pessoas com necessidades educativas especiais, e conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica se confirma que:

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (BRASIL, 2001, p. 05).

Para Beyer (2010), nas últimas décadas, e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca (1994), a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos, políticos e filosóficos até formas de implementar as diretrizes estabelecidas nessa declaração.

Após a Declaração de Salamanca, houve outras, como a Declaração de Madri, realizada em 23 de março de 2002 na Espanha, que reafirma a inclusão social, e a Declaração de Sapporo no Japão em outubro de 2002, com a participação de cerca de 3.000 deficientes de todo o mundo. Este encontro foi marcado por discussões acerca da educação inclusiva, no qual:

A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva.

Historicamente, as sementes da Educação Inclusiva foram lançadas a partir de congressos e conferências, tais como: a Convenção dos Direitos da Criança em

1988; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, provendo serviços às necessidades básicas de Educação, em Jomtiem, Tailândia em 1990; e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, acesso e qualidade, em Salamanca Espanha em 1994, com apoio de órgãos internacionais, tais como UNESCO e UNICEF.

Já no Brasil, segundo Bianchetti (2005, p. 37), a educação especial tem início no século XIX, pelo caminho de ações isoladas e particulares para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Por não estarem integradas às políticas públicas, tais iniciativas por muito tempo não compunham o sistema educacional brasileiro. Somente nos anos 1960 é que essa modalidade de ensino foi instituída com a denominação de “educação dos excepcionais”.

Para organizar a forma como isso ocorreu no Brasil, utilizamos a divisão adotada por Mazzotta (2003) quando diz que a história da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais pode ser dividida em três períodos, marcada inicialmente por iniciativas de caráter privado (1854 a 1956); depois definida por ações oficiais de âmbito nacional (1957 a 1993); e finalmente caracterizada pelos movimentos em favor da inclusão escolar (a partir de 1993).

Segundo o autor, em um primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, incluindo a educação escolar com atendimento em moldes assistencialistas, com segmentação das deficiências, fato que contribuiu para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência acontecessem em um mundo à parte.

Mazzotta (2003) ressalta ainda que em 1854, com o Decreto de nº 1.428, devido à origem de cursos, o imperador D. Pedro II fundou o então chamado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com iniciativas oficiais públicas e também privadas. O Instituto atendia alunos de qualquer lugar e os seus ensinamentos eram baseados na alfabetização, na aritmética e aulas de religiões. O nível das disciplinas aumentava de acordo com a assimilação do aluno, os assuntos eram efetuados por fases na medida em que o aluno avançava.

Com o Decreto nº 1.320, de 1891, o Instituto dos Meninos Cegos passou então a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), nome que ainda permanece atualmente. Por meio da Lei nº 839, de 1857, D. Pedro II cria outro Instituto Imperial, chamado de Imperial Instituto dos Surdos e Mudos, que nesse mesmo período

passou a se chamar de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), focados no ensino profissionalizante.

Os institutos tinham a aprendizagem baseada em cursos de tipografia para os meninos cegos e de tricô para as meninas. Já para os meninos surdos, os cursos eram de sapataria e encadernação. Mas, os institutos não tinham vagas suficientes para suprir a demanda da população, surgindo então mais estabelecimentos para atender aqueles que não conseguiam vagas.

Segundo Mazzotta (2003), nesta época ainda não existiam leis ou legislação que amparassem os deficientes e, dessa forma, as instituições acabavam sendo um refúgio para eles, pois os sujeitos que precisavam da instituição eram discriminados pela sociedade.

Na maioria das vezes, os deficientes eram excluídos e perseguidos. Acreditava-se que os deficientes necessitavam de acompanhamento especial e, por isso, para expandir e ampliar o atendimento, surgiram outras instituições (estaduais e federais) para suprir a demanda, pois as que existiam eram particulares.

No início do século XX, segundo Mazzotta (2003), já existiam 39 estabelecimentos estaduais e um federal. Todavia, conforme as necessidades das pessoas se apresentavam, as estatísticas dos estabelecimentos mudavam, variavam entre os dois sistemas. Os estabelecimentos de maior importância eram os Colégios Santos Anjos (para deficientes mentais), Escola Rodrigues Alves (para deficientes físicos e visuais), Sociedade Pestalozzi (especializada em deficientes mentais), Escola Estadual Instituto Pestalozzi (especializada em deficientes auditivos e mentais), Instituto de Cegos da Bahia (especializada em deficientes visuais) e outros colégios particulares e regulares.

Para Mazzotta (2003), a educação passou por diversas mudanças que deram início ao surgimento de novas políticas públicas voltadas para o ensino privado. A Constituição de 1934 diz, nos artigos 5º e 10 que:

Art 5º - Compete privativamente à União: [...]

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional; [...]

Art 10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados [...]

VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus.

Portanto, o Governo Federal tinha a competência de traçar caminhos ou diretrizes para a educação brasileira, dispondo da flexibilidade em relação à

contribuição dos Estados no que diz respeito à competência federal para aplicar as leis acerca das mesmas matérias, pois os estados adquiriram autonomia para estabelecer diretrizes voltadas para atender as peculiaridades locais. Com isso, a União e os Estados trabalharam em regime de “colaboração” entre as partes interessadas com o intuito de descentralizar a política educacional, conforme estabelecia a Constituição de 1934.

Assim é que no ano de 1954 surgiu a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), com foco no atendimento integral das pessoas deficientes, mais especificamente do deficiente mental, o que só se tornou possível, porque ocorreram e ocorrem lutas e movimentos em prol dos direitos dos deficientes ou excepcionais, originando novas conquistas. Hoje a APAE tem seu trabalho reconhecido por todo o Brasil como uma das pioneiras que batalhou pelo reconhecimento e valorização do ser humano, independentemente de sua condição física ou mental.

Ainda na visão de Mazzotta (2003), o atendimento educacional aos deficientes foi assegurado pelo o Governo Federal em nível nacional no período de 1957 a 1993 com o surgimento e criação de campanhas voltadas para as pessoas com deficiência que foram criadas na sequência, dentre as quais, consta a Campanha para a Educação do Surdo do Brasil, de 1957, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos, de 1960 (subordinada ao Ministério de Estado da Educação e Cultura) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, pois a sociedade tinha uma visão excludente dos deficientes, que só poderiam aprender e conviver com as pessoas que fossem iguais a eles, em lugar próprio e afastado.

Por sua vez, Rodrigues (2005) afirma que com o passar dos anos, a sociedade percebeu que se tratava de educandos, pessoas capazes de interagir com o meio de acordo com as suas limitações e peculiaridades, e a partir daí surgiram leis voltadas para os deficientes.

O autor cita como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei nº 4.024/1961, já citada aqui, que teve como objetivo ampliar as escolas públicas para que todos tivessem acesso e a universalização do ensino, dando início à inclusão dos deficientes.

O artigo 88 foi o pioneiro nesse processo ao ressaltar que “A educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Segundo Rodrigues (2005, p. 85):

Esse artigo menciona que os excepcionais teriam mais possibilidades de inclusão e aceitação na sociedade se primeiramente passassem pela escola, pois sabe-se que a escola tem o papel de conscientizar, instruir e educar os cidadãos, além do que o processo de integração aconteceria de maneira natural no ambiente escolar, por terem pessoas capacitadas para lidar com os desafios educacionais. Em seguida, a escola através do acolhimento preparava a comunidade que está inserida no contexto escolar para a integração do deficiente e, através da parceria da mesma, o deficiente poderá ser visto como um ser humano que pode interagir com a sociedade e de dar respostas positivas para ela.

Já a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi surgiu em 1970 com o objetivo de reunir todas as experiências provindas das instituições existentes no Brasil. Essas instituições defendidas por suas ideias, objetivavam políticas voltadas para os deficientes, buscando proporcionar uma educação justa amparada nos direitos da criança, com igualdade para todos e ampliação das instituições para atender todos aqueles que precisavam, por meio de apoio técnico e financeiro.

A pesquisadora Helena Antipoff, responsável por fundar o primeiro Instituto Pestalozzi, identificou a importância e a necessidade de causar mudanças na educação dos deficientes, e isso só seria possível se houvesse a mobilização de todos, por isso, ela deu início ao grande marco, que foi a criação da federação.

Mazzotta (2003) afirma que a transformação educacional aconteceu, mas para isso foi preciso políticas rígidas para que a inclusão dos deficientes acontecesse de fato e para que os mesmos pudessem usufruir de qualidade educacional.

Em 1973 no período da ditadura militar, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que tinha como responsabilidade direcionar a educação nacional com foco na integração do indivíduo, cujo objetivo era de atender às peculiaridades dos deficientes, dando-lhes atendimento especializado, pois não se tinha uma política baseada na universalização do ensino.

Para entender o desenvolvimento da educação especial diante das políticas educacionais nacionais, era necessário analisar a prática educacional inclusiva dirigida aos alunos com deficiência. Segundo os dados do Censo Escolar 2012, o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada. Deste total, 43,9 milhões estão matriculados em escolas públicas. Na

educação especial há 702.603 alunos matriculados, dividindo-se em 484.332 nas escolas regulares e 218.271 em classes especiais ou classes “excludentes”, termo utilizado pelo MEC¹.

Comparando os dados do Censo com os anos anteriores, observa-se que em 2011 62,7% das matrículas da Educação Especial era oriunda de escolas públicas, e 37,3% em escolas privadas. Em 2011, nota-se a evolução do processo inclusivo, pois 75,8% desses alunos estavam matriculados em escolas públicas e 24,2% em escolas privadas.

Os dados do Censo mostram que a ampliação das vagas em classes comuns está ocorrendo de maneira mais significativa. Apesar de ainda existirem alunos em escolas especializadas e classes especiais, nota-se que este número vem diminuindo com o passar dos anos. No ano de 2011, se comparado a 2010, houve um aumento de 10% no número de alunos matriculados em educação especial e uma diminuição de 14% nas matrículas destes alunos em classes especiais e “excludentes”.

O Censo Escolar de 2014 registra um aumento de 93% de pessoas com deficiência matriculadas na rede pública de ensino na escola básica regular, perfazendo um total de 698.768 alunos.

No Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE) se faz um diagnóstico da educação especial, Tal análise é anterior ao anúncio das metas educacionais em que se afirma que, apesar do aumento das matrículas na educação especial na rede pública de ensino, o déficit ainda é muito grande, o que representa um enorme desafio para as escolas, pois devem ser tomadas várias ações ao mesmo tempo, como adaptação curricular, sensibilização dos alunos e da comunidade escolar para a integração, qualificação e especialização de professores, criação de materiais didáticos que atendam às necessidades dos alunos, adaptação física da escola etc.

O PNE oferece objetivos e metas para serem cumpridas em uma década. Ademais, direciona os estados e municípios para a elaboração dos seus Planos Educacionais. No que tange à Educação Especial, propõe a seguinte meta:

[...] redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos

¹ Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2016.

educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam. (INEP, 2001, p. 88)

Os autores Góes e Laplane (2007) chamam a atenção para o fato desta meta ter sido criada com intuito de expandir o atendimento dos alunos com necessidades especiais em salas regulares, mas escrita de forma aberta a gerar possivelmente o oposto disso. Além disso, as escolas especiais são enfatizadas como necessárias diante de alguma necessidade que o aluno apresentar.

O Projeto de Lei do PNE de 2014-2024 pretende universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Algumas das estratégias previstas, como por exemplo, a estratégia 4.3. visa implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; há ainda a estratégia 4.4 que visa garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, sendo que são ouvidos a família e o aluno.

Nota-se que embora haja uma discussão que já está em curso há algumas décadas, parece que ainda estamos longe de perceber a concretização da inclusão. Para Góes e Laplane (2007, p. 35), essas contradições vão tirando a ingenuidade de que o processo inclusivo é fácil e já está mudando as possibilidades educacionais das pessoas com deficiência, desde as mudanças na legislação: “O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais”.

O que ocorre é a falsa crença de achar que estando amparado na legislação, de fato, se tenha uma educação inclusiva. A verdade é que embora

tenhamos um aparato legal bastante consistente, ainda prevalecem muitos casos de exclusão e negação.

Nesse sentido, Beyer (2010) afirma haver um descompasso muito grande entre o que é proposto, em termos de lei e a viabilidade do sistema escolar nos estados brasileiros. Isso porque existe uma forte diferença entre o ideal de integração e os recursos humanos e materiais disponíveis.

As políticas de inclusão parecem que não estão dando conta, sozinhas, de operar mudanças na estrutura da sociedade. Se idealiza um projeto integrador, mas não se tem uma estrutura adequada e organizada para receber todos os que de fato deveriam ser contemplados com as políticas de inclusão.

Embora as matrículas venham crescendo, para Góes e Laplane (2007), a escola e os educadores não estão prontos a oferecer uma educação que atenda a todos. A educação necessita ainda de muitas mudanças para contemplar todos os alunos, e para isso deve haver transformações políticas de qualidade que garantam o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência.

Beyer (2010) afirma que os investimentos financeiros para educação são insuficientes para atender todas as necessidades da prática escolar inclusiva. Os Projetos Políticos Pedagógicos devem ser elaborados conforme a realidade da escola pública e os investimentos a ela direcionados.

Nota-se que os obstáculos que a Educação Inclusiva brasileira enfrenta são muitos. Com relação a isso, Beyer (2010) defende a ideia de que o projeto da educação inclusiva foi gerado rapidamente pelos gestores do governo Federal, sem tempo para que a ideia amadurecesse nos Estados, municípios e escolas, para depois serem pensados projetos com força de lei, como ocorre com muitas políticas implantadas no sistema educacional.

Acreditamos que é preciso estudos mais cuidadosos para não ocorrer o que vem acontecendo no nosso sistema, para que estados e municípios estejam preparados para dar conta das políticas pensadas pelos gestores, para que isso não afete os sujeitos deste processo. A lógica seria que os projetos envolvessem, em sua concepção, os professores que são basicamente os atores de todos os processos advindos para a escola.

Na maioria das vezes, este descompasso entre a política e sua efetivação, tem reflexo negativo para a pessoas com deficiência. Ou seja, não adianta ofertar vaga, se a escola não está preparada para, de fato, fazer a inclusão.

Neste processo de fazer com que a inclusão da pessoa com deficiência aconteça, é preciso saber quem é este sujeito, suas características, como aprende, entre tantos outros direcionamentos, e é isso que estamos propondo. Conhecer o que é o autismo, suas características, já que vamos refletir sobre a prática pedagógica voltado a uma aluna autista.

2.1.1 Primeiros estudos sobre Autismo

Iniciando a discussão sobre os primeiros estudos acerca do autismo, tomamos a análise de Salvador (2013) quando diz que depois de algumas décadas falando e discutindo as variações sobre o mesmo tema, reafirmamos que o autismo, continua o mesmo, o que mudou foram os autores; cada um dizendo a mesma coisa de acordo com seu modo de pensar e em outras letras, repetindo o mesmo sentido da descrição de 1943 feita por Leo Kanner.

A conclusão a que chega o autor, é que embora o tema tenha aparecido de forma crescente nas pesquisas, pouca contribuição tem deixado para a área. Isso porque tem se repetido os estudos, não trazendo contribuições novas para o campo.

Tomamos isso como um alerta para não incorrer no que muitos pesquisadores vêm fazendo, em manter a mesma postura diante de um tema tão desafiador. Daí que tivemos o cuidado de ampliar os estudos sobre a prática pedagógica do professor diante do autismo, evidenciando o trabalho do dia a dia, as escolhas, as formas de trabalho e as concepções que estes educadores possuem.

Cunha (2015, p. 20) apresenta a origem da palavra autismo e o primeiro conceito, ainda relacionando o autismo com a esquizofrenia, onde lemos que:

O termo autismo origina-se do Grego *autós*, que significa 'de si mesmo' foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas.

Vale ressaltar, que E. Bleuler, ao usar o termo, não se referia especificamente ao autismo, mas dava características apresentadas por pacientes esquizofrênicos, e só mais tarde esses termos passaram a fazer parte específica do conceito de autismo.

Para Salle et al., (2002) o adjetivo autista foi introduzido na literatura psiquiátrica em 1906 por Plouller ao estudar pacientes que tinham diagnóstico de

demência precoce. No entanto, em 1911, Bleuler foi o primeiro a difundir o termo autismo, definindo-o como a perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal. Ressaltamos que o termo era desprovido do sentido que hoje conhecemos.

Segundo Rapin (2007), o autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo médico austríaco Leo Kanner a partir do artigo escrito originalmente em inglês, *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, no qual o médico descreve 11 casos conhecidos por ele desde 1938, de “crianças com problemas graves de desenvolvimento, bonitas e inteligentes”. Assim sendo, foram definidos dois critérios de identificação da doença: a solidão e a insistência obsessiva na infância (SALLE et al., 2002, p. 11). Estes casos foram identificados como:

O transtorno principal, patognomônico, é a incapacidade que têm estas crianças, desde o começo de suas vidas, para se relacionar com as pessoas e situações. [...] os sons e movimentos da criança são tão monotonamente repetitivos como são suas emissões verbais. Existe uma marcada limitação da diversidade de suas atividades espontâneas. Sua conduta rege-se por um desejo ansiosamente obsessivo de manter a invariância.

Este estudo pioneiro revelou aspectos do autismo voltados para “a ‘incapacidade de relacionar-se’ de formas usuais com as pessoas desde o início da vida” (KLIN, 2006, p. 03). Esta foi uma dentre tantas dificuldades levantadas neste estudo. Outras características foram descritas por Kanner das quais estavam:

[...] respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia). Kanner foi cuidadoso ao fornecer um contexto de desenvolvimento para suas observações. Ele enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição. (KLIN, 2006, p. 04)

O trabalho inicial de Kanner, realizado na década de 1940, trazia descrições minuciosas sobre o autismo. Naquela ocasião, ele julgava o autismo como sendo uma condição neurológica única e singular. Acreditava que tudo era reflexo da incapacidade das crianças em estabelecer vínculos afetivos com as outras pessoas, influenciando também na tolerância diante de mudanças no ambiente e nas rotinas do dia a dia.

Stelzer (2010) faz referência aos estudos realizado por Kanner, informando que além dessa característica, outras secundárias eram visíveis, tais como

alterações na fala e na linguagem, desenvolvimento cognitivo alterado, comportamento repetitivo e falta de sensibilidade a determinados fatos e situações.

Das crianças que foram observadas nesse estudo, oito desenvolveram a linguagem. No entanto, não se comunicavam com outras pessoas que não fossem do seu convívio familiar próximo. O autor aponta que, embora essas crianças não se comunicassem, não apresentavam deficiência mental que as impedisse de se comunicar. Estas características eram visivelmente percebidas desde a primeira infância, ou seja, ainda de maneira precoce. Apresentavam características físicas normais, e os pais que foram analisados eram altamente inteligentes, formados em nível superior em áreas como Medicina, Artes, Literatura e Ciências. Entretanto, eram frios, ausentes e distantes. É importante referenciar que apesar disso, Kanner, em seus estudos, também destacou que havia pais que se mostravam preocupados e que sabiam relatar minuciosamente detalhes dos seus filhos.

Depois de um longo período, Kanner tentou retomar o contato com o grupo de 11 crianças, e para sua surpresa, uma não foi localizada e a outra havia falecido aos 29 anos de idade sem detalhe do que ocasionou sua morte. Quanto às demais crianças, que no momento já eram adultas, duas tinham obtido sucesso profissional e pessoal, ainda que tivessem dificuldade de relacionar-se com outras pessoas. Sete das nove crianças encontravam-se mantidas em instituições para pessoas deficientes, com pouco ou nenhum contato com a famílias.

Grandin (2016) relata que em um artigo de 1949, Kanner mudou a atenção das causas biológicas do autismo para as psicológicas. Ela conta que o artigo tinha dez páginas e meia e Kanner usou cinco páginas e meia falando sobre o comportamento dos pais. Relata ainda que, em 1960, em entrevista à Time, ele diz que em geral, os autistas eram fruto de pais “que se descongelaram apenas o suficiente para gerar um filho”.

De acordo com a autora, Kanner disse em um outro momento, que foi mal interpretado, como se tivesse dito que tudo era culpa dos pais, e que os críticos agiam como se ele tivesse descartado as explicações biológicas. Na análise da autora, Kanner também sofreu influência de sua época, onde surgia o pensamento psicanalítico. Daí o seu olhar para o biológico, mas agora também para as causas psicológicas, e aí acompanhando a tendência psicanalítica, aponta os vilões desses danos como sendo os pais, e em particular as mães.

Ainda de acordo com a autora, Kanner explica o comportamento da criança autista, considerando a aparente frieza dos pais:

Mas onde Kanner errou feio foi em supor que, como a criação inadequada podia levar ao mau comportamento, todo mau comportamento devia ser resultado dessa criação. Ele supôs que a capacidade de uma criança de três anos de nomear todos os presidentes e vice-presidentes dos EUA não podia *não* se dever à intervenção externa. Supôs que o comportamento psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo não podia *não* ser provocado por pais emocionalmente distante. (GRANDIN, 2016, p. 16)

A autora entende que Kanner inverteu causa e efeito, e para esclarecer o seu parecer, ela explica:

A criança não se comportava de modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo por que os pais eram emocionalmente distantes. Em vez disso, os pais é que eram emocionalmente distantes porque a criança se comportava de um modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo. (GRANDIN, 2016, p. 16)

Nesta direção, a autora usa sua própria mãe como exemplo, ocasião em que esta ao referir-se a filha, escreveu “Se a Temple não me quer, mantereí distância”.

É pertinente citar aqui que Temple Grandin, é autista. Nascida em 1947, foi diagnosticada primeiramente com dano cerebral, mas o instinto materno de sua mãe fez com esta desenvolvesse um trabalho descrito por Grandin como “heróico”, descobrindo sozinha e precocemente o tratamento padrão que é usado hoje por terapeutas. Desse trabalho resultou quem ela é hoje, Ph.D em Zootecnia e Professora de Ciência Animal na Colorado State University, além de escritora.

Em 1944 surge o artigo denominado *Psicopatologia Autística da Infância* de autoria do médico, também austríaco, Hans Asperger, que descreve crianças bastante semelhantes às descritas pelo médico Leo Kanner. Dessa forma, atribui-se aos dois médicos a identificação do Autismo.

O autismo, segundo Wing (1989, apud RAPIN, 2007, p. 08), é uma síndrome definida por alterações 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, desvios que denominados de “tríade”, as quais qualificam o autismo e são responsáveis por um padrão de comportamento restritivo e repetitivo que, no entanto, revelam condições de inteligência que podem variar do *déficit* cognitivo a altas habilidades.

O autismo na verdade é um rótulo para uma série de condições referentes a um atraso no desenvolvimento infantil, dentro de áreas específicas de comunicação e interação social, que foram inseridas em um grupo

denominado transtorno de espectro do autismo (TEA). Pesquisas atuais indicam que sinais de risco para TEA podem ser detectados antes do segundo ano de vida (National Institutes of Health), sendo mais comum no sexo masculino. Apesar dos inúmeros estudos e avanços na forma de identificação e tratamento para pessoa com autismo, sua etiologia ainda não é um consenso. (RUTTER, 2005, p. 182)

Para Rivière (2004, p. 234), o autismo em vista de sua natureza, apresenta desafios à intervenção educativa e terapêutica, haja vista que:

Esse estranho transtorno qualitativo de desenvolvimento, sentimos vivências de opacidade, imprevisibilidade, impotência e fascinação difíceis de descrever e que acentuam ainda mais – dessa vez na interação concreta e não apenas no terreno conceitual – o caráter enigmático do autismo.

Dessa forma, o autor define como autista a pessoa para a qual as outras são opacas e imprevisíveis e, ainda, aquela pessoa que vive como ausente – mentalmente ausente – das pessoas presentes e que se sente incompetente para regular e controlar sua conduta por meio da comunicação. O autor denomina ainda, o autismo como uma trágica solidão fascinante, um transtorno emocional causado por fatores emocionais ou afetivos inadequados da relação da criança com as figuras de criação.

Nesse sentido, mães e pais são incapazes por proporcionar o afeto necessário a crianças que teriam sido potencialmente normais e que de acordo com o que afirma Rivière (2004, p. 236), “possuem uma inteligência muito melhor do que parece, mas que não podem expressar por sua perturbação emocional e de relação”. Assim, o autor recomenda o emprego de terapias dinâmicas como sendo a melhor maneira de ajudar as crianças autistas.

Mais recentemente, a Lei n.º 12.764/12, faz a caracterização do autismo, como sendo:

[...] uma síndrome clínica caracterizada por uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por dificuldade de comunicação verbal e não verbal, reciprocidade social e dificuldades para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Além disso, o texto da lei ressalta os padrões restritivos e repetitivos de comportamento da pessoa com autismo, manifestados por atividades motoras ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, apego a rotinas e interesses restritos e fixos. (CUNHA, 2015, p. 20)

A referida Lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Desse modo, a pessoa com autismo passa a ser considerada pessoa com deficiência, tendo todos os direitos legais dessa condição. Esta lei ficou conhecida como Lei Berenice Piana, em reconhecida

reverência a Berenice Piana, mãe de um menino autista que lutou para que a lei fosse aprovada.

Ainda em Cunha (2015) temos acesso a uma estatística que demonstra a incidência de autismo:

A taxa média de prevalência do Transtorno Autista em estudos epidemiológicos era de cerca de 15 casos por 10.000 indivíduos, de acordo com DSM-IV-TR. Hoje, sabe-se que a taxa de prevalência cresceu bastante. Algumas pesquisas apontam um caso em cada 150 ou 100 nascimentos, sendo de quatro a cinco vezes mais comum entre os meninos. (CUNHA, 2015, p. 25)

Esses dados, de um certo modo, explicam a crescente chegada de alunos autistas na escola. Em contrapartida, o avanço dos estudos sobre a síndrome do autismo indica que não se trata tão somente de um transtorno emocional, descobrindo-se que os autistas apresentam alterações biológicas que podem estar relacionadas à origem da síndrome e acrescentando-se que o tratamento mais eficaz para o autismo é a educação, ou seja, o tratamento educacional, a fim de também o incluir na sociedade.

2.1.2 O Autismo na Educação Inclusiva

Com o advento da inclusão, as pessoas com autismo têm chegado à escola, o que, algumas vezes, parece indicar o aumento de casos de crianças autistas. No entanto, como exposto anteriormente, é possível inferir que o que na verdade ocorreu foi uma chamada das pessoas autistas ao convívio social, tornando a incidência de casos mais visível. Mesmo assim, ainda há uma grande dificuldade de relacionamento com as peculiaridades da pessoa autista por outras pessoas, colegas, professores, e, algumas vezes, os próprios pais, e isso ocorre devido à falta de conhecimento acerca do transtorno.

Com isso, é de grande importância que os profissionais da área da educação tenham o conhecimento desse transtorno para contribuir no processo de ensino e aprendizagem e garantir um ambiente acolhedor que amplie as relações das crianças.

O Transtorno do Espectro Autista, hoje conhecido como TEA apresenta características peculiares, como comportamentos totalmente diferenciados de um autista ou outro, ou seja, cada autista tem seu jeito peculiar de apresentar sintomas característicos do transtorno. Por isso, é comum ouvirmos que “um autista é

diferente do outro”. Disso ainda reside o desafio de buscar estratégias e metodologias para um trabalho inclusivo.

Por serem diferentes uns dos outros, a educação do aluno autista nas classes comuns tem representado um desafio constante para educadores quanto à forma de viabilizá-la. Esse desafio é ainda maior quando se impõe a exigência de que sejam processadas modificações substanciais na escola a fim de respeitar as peculiaridades apresentadas por essa clientela.

A educação direcionada a essas crianças em instituições especializadas vem sendo amplamente discutida, pois acredita-se que elas são segregadoras, por separar as pessoas com deficiência dos alunos não deficientes.

Outra discussão recai sobre os princípios que embasam o conceito de inclusão e integração que apesar das divergências conceituais, referem-se à participação do aluno com deficiência no contexto escolar comum. Em termos genéricos, pode-se afirmar que na proposta de integração, o indivíduo para frequentar as escolas de ensino regular, deve apresentar características que se ajustem às suas exigências.

Em contrapartida, a proposta de inclusão retira do aluno a obrigatoriedade de estar encaixado nos moldes da escola, cabendo a esta, a responsabilidade de tornar-se apropriada para atender à diversidade apresentada pelo seu alunado. Adequar-se para garantir a inclusão envolve um conjunto de ações que não se voltam apenas a estrutura do prédio ou mobiliário da escola, mas principalmente dos professores preparados para essa nova realidade, como explica Bueno (1999, p. 24):

Se por um lado, a educação inclusiva exige que professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares; por outro lado, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Porém, inserir o aluno autista historicamente excluído do convívio comum, não é tarefa simples e nem se dá em uma espécie de passe de mágica. Apesar das legislações que amparam e asseguram esse direito, na prática, elas não são suficientes para garantir a execução e a qualidade das relações entre pessoas. Nesse sentido, o fato de a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) ter reservado um capítulo exclusivo para a Educação Especial é uma

prova contundente de que reconhece a especialidade das pessoas que apresentam alguma deficiência.

Recentemente, o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024, destaca em todos os seus níveis e modalidades a educação especial. Nele é garantido como prioridade a oferta do atendimento educacional especializado, assegurando a implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada dos professores para o AEE, e ainda, educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a 17 anos.

Nesse sentido, Pinheiro (2000) ressalta que emerge uma visão de escola particularmente atenta à sua função social e educativa, de favorecer o desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente das características individuais e do contexto. Logo, a escola inclusiva traz uma concepção de escola que responde diferencialmente à diversidade do grupo, e permite que essa diferença seja favorável ao processo de aprendizagem.

De acordo com esta concepção, a Educação Especial deve buscar um contexto menos restritivo possível. Invertendo-se o processo atual no qual as diferenças têm sido motivo de segregação, entende-se que “a necessidade de ajuda ou serviços especiais não exclui esses alunos dos recursos regulares ou comuns” (CARVALHO, 2000, p. 53).

Por um lado, o objetivo fundamental consiste em facilitar ao máximo a participação do aluno em recursos e em situações educativas normalizadas/comuns, ou seja, a inclusão do aluno deficiente no ensino regular. Por outro, em promover a diversificação da resposta educativa – a oferta da escola – segundo as necessidades particulares dos alunos. Ambas as dimensões devem ser analisadas em toda situação ou demanda de educação especial.

Segundo Carvalho (2000), a resposta adequada às necessidades educativas especiais e comuns dos alunos requer um projeto educativo na escola compartilhado com toda a comunidade educativa que assuma, conceitual, metodológico e organizacionalmente, a diversidade como fator inerente a todo grupo humano.

Esse projeto escolar voltado às atuações e aos serviços necessários aos alunos visa as situações mais inclusivas possíveis no ensino regular. Os recursos necessários a esta situação educativa, quanti e qualitativamente requeridos caso a caso, devem ser os da escola, assegurada a atenção aos alunos que dela precisem.

Assim, a atenção a esses alunos contemplada em todas as etapas educativas, de acordo com as características próprias de seu desenvolvimento, e no marco dos princípios assinalados pelo sistema educativo e pela escola, promoverão o alcance com sucesso dos objetivos da Educação Inclusiva.

Na Educação Inclusiva o que se espera é que esse aluno atinja o máximo de sua potencialidade junto com os seus colegas sem deficiência. Garante-se com isso, o direito à singularidade da sua atuação pois, para o paradigma da inclusão, não são os deficientes que têm que se adaptar aos sem deficiência, mas os não deficientes que tem que aprender a conviver com os que apresentam alguma deficiência. Neste cenário, o risco de uma inclusão que aconteça apenas por critério legal é preocupante, como constata Bregantini (2001, p. 12):

A integração em sala de aula regular tem ocorrido minimamente e, quando ocorre, há poucos recursos e conhecimentos para garantir o sucesso e permanência destes alunos. Esta escassez gera frustração do aluno, repetência, marginalização e exclusão. A simples inserção em sala de aula regular não garante a integração. É necessário um investimento consistente e permanente na formação dos educadores, em relação ao ensino geral e às especialidades das deficiências.

Esta constatação reafirma a necessidade de se viabilizar processos de inclusão nos quais o aluno que vai para a escola regular encontre realmente um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Isso inclui não só espaço físico e condições de acesso, mas o preparo do professor e da escola, bem como assistência/suporte por parte da escola especial. Mrech (2001, p. 23) ao discutir esta questão, pontua que:

A inclusão é processo, não é estado. Não há um estado de inclusão permanente. Toda inclusão é sempre temporária e precisa ser revista continuamente para evitar que os processos e mecanismos de exclusão social retornem.

A inclusão, portanto, tem como objetivo construir um conhecimento capaz de transformar uma realidade, considerando as diferenças e as individualidades (VALLE; GUEDES, 2003). Os autores sugerem dentre outras, algumas práticas que consideram inovadoras para o educador que almeje uma educação inclusiva:

- a) Ocupar-se de atividades profissionais que beneficiem os alunos, as famílias, outros colegas e estudantes em assuntos de pesquisa;
- b) Apoiar e melhorar, onde for necessário, as leis, os regulamentos e as políticas governamentais que tratam da educação inclusiva e os serviços relacionados à prática profissional;

c) Participar na seleção e no uso de materiais instrutivos apropriados, equipamentos, materiais e outros recursos que sejam necessários numa prática efetiva;

d) Criar segurança e ambientes de aprendizado efetivo que contribuam para a realização das necessidades e estimulação do aprendizado e da auto-estima;

e) Usar instrumentos e procedimentos que não discriminem pessoas com base na raça, cor, credo, sexo, nacionalidade, idade, práticas políticas, família ou fundo social, orientação social ou necessidades especiais;

f) Iniciar, apoiar e participar de pesquisas relacionadas à educação inclusiva, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços educacionais, incrementando os programas e ampliando os benefícios (VALLE; GUEDES, 2003, p. 10).

Dessa forma, em relação à educação inclusiva o que se pede dos professores em relação aos alunos, é que:

- O professor deve partir da ideia de que todos os alunos podem aprender;
- Lembrar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa;
- Desenvolver a autoestima é uma das condições de aprendizagem;
- Contribuir para a preparação dos outros alunos para lidar com as diferenças.

De acordo com Cunha (2012), entende-se assim a Educação Inclusiva como “[...] o processo de Inclusão das pessoas com deficiência ou com distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus”, proporcionando desse modo, o acesso desses alunos às turmas regulares, ou seja, a aceitação das crianças com deficiência independentemente de suas condições físicas ou sociais, emocionais ou linguísticas, ou ainda, condutas típicas ou altas habilidades, reconhecendo que requerem também, para esse atendimento, habilidades pedagógicas específicas.

Nesse sentido, inclusão é a percepção de que crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos físicos diferentes, propiciando o acesso às classes comuns. Porém, nunca esquecendo que os professores necessitam de preparação especializada para que disponham de formas criativas para realizar o trabalho pedagógico com as crianças especiais a fim de que se obtenha delas desenvolvimento social e participação comunitária.

Em sentido mais amplo, a inclusão ou o ensino inclusivo, é o processo prático do direito de todos, independentemente de talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, de acesso às escolas e salas de aula com o

objetivo maior de interação dessas crianças à vida social e comunitária. Os preceitos deste tipo de inclusão devem valorizar e fortalecer a diversidade que resulta em ganhos objetivos no processo de aprendizagem. Quanto mais tempo os alunos passam em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional (FERGUSON; ASCH, 1989; WEHMAN, 1990).

Diante do que visualizamos, a inclusão está para além da garantia do atendimento ao aluno autista, a inserção do aluno na sala de aula por si só não garante metodologias e atividades inclusivas. Mantoan (1997, p. 94) colabora com o que mencionamos quando define a inclusão como um processo maior, uma vez que:

Incluir significa trazer de volta ao ensino regular, todos aqueles que foram excluídos, ou seja, o aluno pobre, os meninos de rua, os deficientes, os hiperativos, os multirrepetentes e os que apresentam aqueles inexplicáveis problemas de comportamento. (MANTOAN, 1997, p. 94)

Neste sentido, a inclusão está direcionada ao reconhecimento do outro como humano, participante de um grupo social, apto a aprender e (re)construir o mundo a sua volta.

Assim, a inclusão pode ser conceituada como toda forma de luta contra a exclusão, pois apesar do discurso oficial ser o de promover a cidadania e a democracia na escola, no cotidiano, esbarra-se em práticas administrativo-pedagógicas de recusa ao aluno com deficiência (SANTOS, 2002), contrariando a lei, sob pretextos de não disponibilização de professores treinados para atendimento dessas crianças.

De acordo com Cunha (2015), dentro desta escola inclusiva, as abordagens pedagógicas para as pessoas com autismo, são de base comportamental: “No entanto, não visam aprisioná-las a condicionamentos específicos, antes, tentam livrá-las das limitações comportamentais que lhes trazem dano”.

O autor diz ainda que o trabalho com o aluno autista, requer do professor “estudo, dedicação e preparação”, compreendendo que além da condição limitrofe do autismo, há as condições humanas do indivíduo e sua natureza de apreendente.

Frente a este cenário, cresceram as inquietações antes descritas sobre a inclusão, mais precisamente a inclusão da criança autista nas classes comuns de ensino. No entanto, apesar de tudo que se disse sobre a necessidade de formação adequada deste professor, pouco se tem de concreto ou satisfatório sobre o tema.

Na prática, o que se tem atualmente são professores assustados com a chegada do aluno autista à escola e sua inserção na sala de aula comum com

alunos sem deficiência. Muitos professores têm atuado sem o comprometimento de garantir um direito que foi historicamente conquistado.

É por isso que elencamos a prática pedagógica dos professores de uma escola regular para dizer que a inclusão é sim um direito, mas é preciso conhecer os desafios postos na prática.

SEÇÃO 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO PARÁ

3.1 Prática pedagógica do professor diante do aluno autista

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) encontramos princípios que justificam e embasam as mudanças que deverão ocorrer na escola. Essas mudanças partem da preparação de profissionais e educadores em geral, com ressalva para aqueles das classes comuns que recebem alunos com deficiência.

Os princípios fundamentais do documento produzido em Salamanca (1994, n.p.) fortalecem as justificativas para o movimento de inclusão no Brasil:

- a) Democratização do acesso à educação;
- b) Reconhecimento das diferenças;
- c) Atendimento aos interesses e necessidades do indivíduo;
- d) Priorização do atendimento dos PNEE no ensino regular;
- e) Promoção de adaptações curriculares no sistema de ensino;
- f) Restrição do atendimento em escolas ou classes especiais a casos excepcionais;
- g) Extensão da política inclusiva aos jovens e adultos PNEE no ensino médio e superior;
- h) Formação inicial e continuada de professores;
- i) Sensibilização dos futuros professores da educação básica para a adoção de uma postura positiva em relação ao deficiente;
- j) Flexibilidade da gestão escolar;
- k) Responsabilização coletiva pelo atendimento aos PNEE.

Tais princípios envolvem um conjunto de ações que deveria ser adotado pelos sistemas educacionais. Vale lembrar que os princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica fundamentam-se nestes dispositivos da Declaração de Salamanca (1994) da qual se ressaltam os seguintes trechos:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;

- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso.
- Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação de professorado, tanto inicial como continua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

Deste modo, o conceito de “Necessidades Educacionais Especiais” passa a incluir, além das crianças com deficiências aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola; as que estejam repetindo continuamente os anos escolares; as que sejam forçadas a trabalhar; as que vivem nas ruas; as que moram distantes de quaisquer escolas; as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas; as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados; as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais; ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (UNESCO, 1994).

Nota-se que a inclusão e a garantia de direitos se estendem para diversas situações que vão além da pessoa com deficiência, mas incluem-se outras categorias marginalizadas e excluídas da historicamente da sociedade. Nesse sentido, para que o professor realize a inclusão, há que se operar mudanças na sua prática pedagógica, tornando-se necessárias algumas ações efetivas e urgentes, entre elas estão: a adaptação e/ou (re) construção de currículos, novas técnicas e recursos específicos para atendimento às singularidades dos alunos, novo olhar sobre avaliação, sensibilização e estímulo ao envolvimento de pais e da comunidade (MANTOAN, 1997; 2001).

Dentre as mudanças que Mantoan (1997; 2001) indica nos chama atenção o fato de a autora apontar a adaptação e/ou a construção de currículos, visto que as diferenças precisam ter um espaço dentro da escola. Estamos vivendo em um tempo que demanda novos desafios no que se refere à pessoa com deficiência, ou seja, hoje ela é parte integrante e construtora da sociedade, devendo ser aceita e respeitada como tal, e a escola ainda é o principal caminho de acesso do indivíduo

ao seu meio. Logo, a escola não pode negar-se a abrir as portas para as diferenças que chegam.

Pensar em construir ou mesmo fazer adaptações curriculares, exige uma formação adequada que privilegie um processo contínuo, no qual os professores reflitam sobre sua prática, administrando a sua própria formação, transformando os conteúdos em objetivos de aprendizagem, articulando as teorias empregadas com os projetos discentes, para que se tornem pesquisadores de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido na escola tendo no aluno sua fonte de atuação.

Assim, a inclusão pede um ensino que atenda às singularidades, especificidades e diferentes formas de construção do conhecimento que se manifestam nas escolas. Dessa forma, os profissionais da educação precisam estar preparados para atuar de acordo com essa orientação inclusiva, isto é, uma educação que priorize o aluno em suas necessidades e capacidades de aprendizagem, como bem descreve Cesar (2013, p. 15):

A política de inclusão adotada pela Educação Especial no Brasil propõe uma escola aberta a diversidade, uma escola que inclui o diferente, buscando garantir o direito de todos à educação. Propõe uma escola que possibilite a aprendizagem de todos os educandos, sejam estes, com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e/ou diferenças étnicas, linguísticas, religiosas e gênero e outras.

Neste cenário, fica explícita a importância da formação dos professores para as questões da Educação Inclusiva e a participação das universidades e dos centros formadores nesse processo. Gotti (1998) ressalta que a universidade deve envolver-se em pesquisas sobre o ensino voltado aos alunos com necessidades especiais, desenvolvendo instrumentos e recursos que viabilizem seu acesso aos saberes escolares.

Nota-se que não se trata apenas de socialização, mas que conforme as possibilidades de cada educando, e das especificidades de sua deficiência, lhe seja dado o acesso ao conhecimento. Para tanto, se torna imprescindível refletir sobre a prática pedagógica dos professores, uma vez que ela é orientada pelo saber/fazer.

Se a prática pedagógica se sustenta naquilo que os professores sabem e fazem, podemos acrescentar que ela é marcada por suas experiências, conhecimentos teóricos, sentimentos e percepções em relação a turma e o conteúdo a ser trabalhado. Diante disso, o que nos interessa nesta pesquisa é perceber como se dá essa prática com relação ao aluno autista incluso na classe regular. Então,

questionamos: como o professor percebe este aluno? Qual sua relação com o mesmo? Quais metodologias aplica a fim de mediar a relação aluno e conhecimento? Ao considerar o argumento de Sacristán (2002, p. 22) segundo o qual “a prática pedagógica é uma *práxis*, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas” nos remetemos ao fazer docente alavancado pelo saber profissional.

Estes questionamentos são propícios para afirmarmos que a prática é fruto de uma construção de vida pessoal e profissional, e para a professora da classe regular que atende a aluna com autismo, as mudanças no cenário educacional permitiram também uma mudança em sua atuação docente. Sua narrativa confirma que as mudanças são fundamentais para garantir de fato a inclusão da pessoa com deficiência, conforme a fala a seguir:

Com relação às concepções sobre a educação inclusiva, a gente sabe que a educação passa por mudanças gradativas, a gente sabe que teve pequenos avanços, e eu acho que é fundamental importância, porque quando a gente tem uma pessoa com necessidades especiais na nossa casa é que a gente percebe o quanto é necessário que se faça a inclusão dessas pessoas né [...] é julgar aquilo que o outro é capaz de fazer, a gente tem muito isso, a gente julga que aquela pessoa não vai ser capaz de fazer nada, e a gente, através da atividade do nosso dia a dia da nossa profissão, a gente percebe que eles são capazes sim. Eles têm as limitações mais eles conseguem os seus avanços próprios, são bem mais lentos, mas eles acabam avançando, então acredito que a, a inclusão ela é necessária, ela deve continuar, com pequenos avanços, mas sempre avançando pra que a gente possa conseguir mais [...] (Narrativa da professora da classe comum).

Na fala da professora há o reconhecimento de que as pessoas com deficiência são capazes de aprender. No entanto, ela afirma que é necessário respeitar os tempos e os modos como ela aprende. Ao indagar se para trabalhar com a aluna autista a professora leu algo a respeito sobre o autismo e sobre as metodologias possíveis, ela respondeu:

Não. Quando ela chegou na minha turma, a gente realizava os trabalhos mais aqui, no AEE, então, nossa preocupação foi ver quais são as questões que a gente tem que tá trabalhando com ela. É a socialização, é a permissão do outro perto dela? Então é isso que a gente vai trabalhar, de imediato a gente vai estudar de que forma a gente pode tá interagindo. Então, eu vi que através dos joguinhos, recursos assim, bem, bem lúdicos, ela permitiu que eu me aproximasse dela, então é mais, mais nesse sentido que ela [...] (Narrativa da professora da classe comum).

A fala da professora demonstra que, nem sempre, ou quase nunca, o professor está preparado para receber o aluno com deficiência. Segundo ela, ele vai buscar a formação apenas quando já tem o aluno na turma. É nesse momento que

ela revela o quanto teve que ir em busca de compreender o que é o aluno autista, como trabalhar com ele e que estratégias adotar. Acrescenta, ainda, que para realizar um trabalho com foco na inclusão teve que buscar parceria e conhecimento acerca do autismo. Cabe ressaltar, que esta professora já atua no Atendimento Educacional Especializado, atendendo alunos com várias deficiências, e, entre eles, a própria aluna Jacira. No entanto, relata ter tido muita dificuldade para lidar com a aluna no ambiente da classe comum, precisando para isso de novas pesquisas, de leituras que lhe dessem subsídios para uma atuação satisfatória, em que, por sua avaliação, deveria ser privilegiado o processo de interação da aluna e não sua aprendizagem cognitiva. A dificuldade da professora pareceu-nos contraditória, uma vez que uma das funções do professor da sala de AEE é dar o suporte teórico e prático para o professor da classe comum. Preocupa-nos ainda, a falta de expectativas com relação a aprendizagem da aluna, sua infantilização, como se já estivesse decretada sua impossibilidade de aprender.

Neste ponto fica explícito que o encontro com a inclusão quando ainda não se está preparado é a inserção dos alunos com deficiência, o que leva a escola a buscar adaptar-se, quando deveria ser o contrário. Geralmente, trabalhar com a inclusão não pode ser um trabalho solitário, mas em parceria, a professora da classe comum parece em sua fala ter esse conhecimento. Na prática, no entanto, não foi presenciada nenhum tipo de parceria, nem com a equipe pedagógica, ou com os outros professores, e nem mesmo entre os outros alunos da classe no trabalho com a aluna Jacira.

Afirmamos isso, porque acreditamos que não é o professor sozinho que tem que aprender a trabalhar com os alunos, mas toda a comunidade escolar poderá traçar o melhor caminho a ser percorrido. Para Sacristán (2000, p. 26), o currículo se transforma em prática, “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”.

Por entender que o professor precisa planejar suas atividades baseado no currículo que está proposto para o nível de ensino no qual trabalha, nessa linha da prática pedagógica, interessa-nos pesquisar sobre a metodologia usada pelo professor em sala de aula com aluno autista em relação ao planejamento de suas atividades. Para tanto, elencamos três elementos da prática pedagógica: o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação.

3.2 Narrativas que contam a inclusão do aluno autista na escola regular

Descrever o percurso que muitos professores têm feito para garantir a inclusão de alunos autistas não é fácil, pois suas falas são carregadas de emoção, de incertezas e frustrações. No entanto, entre muitas palavras de desânimo, é possível encontrar um acalanto que soa como um grito de esperança nas vozes trêmulas de professores que ainda acreditam que a inclusão é um lugar de muitas possibilidades.

A fim de revelar a história que está por trás de muitas vozes silenciadas, trouxemos à tona a narrativa da professora Márcia² sobre o caminho trilhado na profissão e o atendimento do aluno autista. Ela começa dizendo:

Eu sou Márcia, eu trabalho na escola José de Freitas³ já há algum tempo. Iniciei a minha vida de professora dando aulas particulares, com isso surgiu o interesse de me aperfeiçoar e ingressar realmente na profissão. Aí fiz Pedagogia, depois fiz matemática, mas eu atuo, na área de [...] de educação geral e educação especial. A profissão é [...] (suspiro, cheio de desânimo), uma profissão difícil, a gente sabe que tem muitos entraves, tem muitas dificuldades, **mas** eu acredito que ao longo da nossa vida, da nossa jornada profissional a gente adquiri **muita** experiência, e adquiri muitas coisa benéficas pra gente, principalmente quando você tem pessoas com necessidades especiais, daí surgiu o interesse [...] eu tenho um primo que ele é [...] (a professora pensa e em seguida continua) é [...] é deficiente auditivo, e a gente percebe a dificuldade da tia de lidar com isso, né. A dificuldade da aceitação dele, e nós começamos a nos interessar por atividades relacionadas a educação especial. A minha primeira experiência foi justamente com aluno surdo de uma escola que eu trabalhei. O João era filho da, da, da (professora tenta lembrar o nome) senhora que acabou criando uma escola pra justamente ter acesso aos filhos que ela tinha Ela era uma pessoa que trabalhava num centro espírita, então ela tinha vários filhos adotados e um desses filhos era surdo. Então ela via a dificuldade que ele, ele encontrava, né, e foi quando ela resolveu fundar a escola. E o João que era (pensas...) filho dela foi meu aluno, hum. Então foi aí que eu tive minha primeira experiência com aluno especial. [...] É... Aqui no (a professora faz referência a escola onde atua) foi quando eu tive meu primeiro contato com aluno autista. Jacira [...] já não é a primeira, o [...] o [...] primeiro aluno autista que eu tive foi o Luís. Então, no início foi muito difícil, por que ele tinha uma limitação muito grande para aceitar a presença das pessoas, na maioria das vezes ele ficava aqui na sala do, do antigo SAPE, né. Nessa época eu ainda não era do AEE, e nos poucos momentos que a gente conseguiu levar ele pra sala, ele não aceitava a aproximação dos colegas. [...] E no decorrer dos anos como a escola já é uma escola que há algum tempo funciona com essa sala aqui, a gente já tem uma, uma trajetória eu entrei aqui em 98 quando eu entrei já tinham alunos especiais, não tinha sala mas já tinha uma equipe que trabalhava dando uma assessoria para as professoras do regular, e já tinha aquela expectativa de se criar uma sala aqui dentro do (nome da escola) mesmo.

² Nome fictício dado à professora da sala regular comum e do AEE.

³ Nome fictício dado à escola onde a professora atua.

E graças a Deus que através dessas experiências que nós tivemos ao longo dos anos, a gente adquiriu um pouquinho de, de, de conhecimento né, claro que o dia-a-dia é um aprendizado constante né, cada dia a gente tá aprendendo um pouquinho mais, principalmente com relação a essa questão que, a gente tá recebendo muito aluno autista agora né, então o autismo essa, essa necessidade que surge a cada dia pra gente, né, uma, uma necessidade que os alunos também do ensino regular tem de conseguir aproximar-se do aluno com autismo, né. Já que essa, essa dificuldade de con... de convivência social é muito grande por eles. É [...] com relação ao ensino regular e o AEE, é, eu não tenho muita distinção pra trabalhar com a Jacira no ensino regular e no AEE, geralmente as atividades que eu realizo aqui (faz menção ao AEE) ela também tem na sala regular. No momento esse é o primeiro ano que a Jacira está frequentando o ensino regular, então ela tem uma grande dificuldade de permitir a aproximação dos alunos, e é essa também é minha grande dificuldade, criar situações pra que ela se sinta realmente a vontade pra permitir a aproximação dos colegas. Até ano passado ela ficava só algum, algum tempo, hoje ela já fica um período maior na sala regular, né... ela tem a dificuldade de permanecer na sala se eu me ausentar, quando eu me ausento ela não quer também ficar, ela quer sair, é quando ela começa a se agitar mais. Mas em linhas gerais o, atendimento, o trabalho na sala regular é de recorte, colagem e pintura, e geralmente é que ela faz também na, na sala regular ta, então é esse tipo de atividade que hoje ela consegue desenvolver. Atividades relacionada a participação de grupos eu ainda tenho muita dificuldade de trabalhar com ela por que ela não aceita, ela aceita sim, a presença do aluno próximo dela, mas não aceita que ele trabalhe **com** os colegas, ela não tem aquela, aquela facilidade ainda de, de permitir que outros alunos interajam com ela, tá. Então os nossos resultados são **lentos**, mas pelo tempo que eu já convivo com a Jacira, desde 2012 aqui no AEE, e esse ano a oportunidade de conviver com ela também no ensino regular, eu percebo que ela já teve bastantes avanços, entendeu? Ela tem tido avanços, a própria família ela percebe que hoje a Jacira realiza algumas atividades de forma mais independente, ela não sabia abrir um zíper, ela já abre(...), aquele trabalho que ela [...] Um dia desses a mãe dela veio aqui, a mais por que ela não sabe... sabe fechar sim. Então, a gente tem toda essa preocupação de também trabalhar com a família, pra que não deixe ela muito dependente, a mãe é muito dedicada e tudo, mas causa uma dependência da Jacira com relação as atividades da vida diária principalmente, né. E é isso, eu acho que as metodologias são ... poucas, não vou dizer que eu faço “n” atividades, por que realmente eu faço de acordo com o que ela ainda consegue realizar, né? Mas eu acredito que ela esteja sim com avanços, lentos mas [...] (Narrativa da professora da classe comum)

Em seguida, perguntamos à professora se era o primeiro ano que a aluna frequentava a classe regular, ao que respondeu: “É, assim, que ela fica direto na classe regular é o primeiro ano”.

Nesta narrativa de emoção, que retrata o caminho percorrido na construção da história profissional da professora junto com o ingresso de Jacira, encontramos a esperança que se manifesta quando ela confirma “tivemos avanços, a própria família reconhece isso”. Entretanto, ressaltamos que os avanços só foram possíveis diante das mudanças produzidas na própria prática pedagógica dos professores que trabalham com a aluna Jacira.

A professora encerrou sua fala revelando o aprendizado que é atuar com alunos autistas. Ela conclui dizendo que:

O mais interessante é a gente trabalhar cada vez mais em prol deles, por que a gente sabe que o aprendizado não é só deles, é nooosso (ênfatisa a palavra) também. A gente aprende com essas experiências que nos colocam, inclusive há até uma resistência muito grande de outros professores, por que sabe também das dificuldades de você ter um aluno especial no ensino regular. Mas eu acho que você aprende tanto com esse aluno, que tudo se torna até muito mais gratificante do que se você não tivesse na sala. Hoje eu estou com dois, e são dois que realmente tem uma limitação muito grande, e que essa limitação precisa ser superada.

No final de sua fala percebe-se o reconhecimento de que não apenas o aluno sai ganhando quando o professor de fato toma para si esta bandeira de luta, que é a inclusão, mas que ele próprio é beneficiado com a realização de um trabalho que olha para as diferenças. É isso que retrata a fala da professora, que a inclusão não é do aluno, mas das pessoas que estendem os braços e aceitam estas diferenças.

Cabe pontuar que embora muitos professores estejam solidários nesta causa, ela ainda enfrenta desafios, já que muitos sequer sabem o que fazer em uma situação de aluno com deficiência na turma. Muitos pensam que estão adotando uma postura inclusiva, quando na verdade suas ações mostram o contrário. Isso porque se nota a ocorrência de ações que revelam a falta de planejamento para o aluno autista, que não dão conta de propor atividades que envolvam os demais alunos.

Acreditando que a inclusão só pode ser falada por quem de fato tem aluno com deficiência em sala de aula, é que elencamos os três elementos da prática dos professores que atendem a aluna autista Jacira, são eles: o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação.

3.3 Elementos da prática pedagógica na escolar regular e o aluno autista

3.3.1 Planejamento e inclusão: “é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas”

Chegamos a esta categoria via observação e entrevista acerca do trabalho pedagógico das participantes da pesquisa. Destacamos que o planejamento, em uma perspectiva de inclusão, é um dos elementos essenciais e é o norteador dos

conteúdos, da organização dos ambientes escolares, da avaliação, dos materiais e recursos utilizados. Com a entrevista buscamos saber como é feito o planejamento da professora de forma que possa atender Jacira, uma aluna autista.

É importante ressaltar que a inclusão de fato só se concretiza quando há a interação dos elementos da prática pedagógica, tais como o planejamento, o trabalho da sala de aula, a avaliação com a incessante e árdua busca da formação continuada dos professores. Oliveira (2002) reafirma que o trabalho com a formação e a prática dos professores/as que atuam na educação especial envolve a reflexão a respeito dos processos ético-políticos de exclusão social das pessoas que apresentam necessidades especiais. Para tanto, é preciso superar o imaginário existente em relação à pessoa com deficiência segundo o qual elas são incapazes de aprender, que nunca vão se desenvolver, que são coitados, loucos etc. De acordo com Silva (2007, p. 159),

As escolas acolhem esses alunos, acreditando incluí-los, mas, muitas vezes, acabam por excluí-los, pois se deparam com extremas dificuldades para interagir no processo ensino e aprendizagem frente às diferenciadas características do aluno com deficiência mental. Fica demonstrado, então, que sob o manto da tão discutida e debatida falta de formação anunciada por todos os professores, o que se percebe ainda, é a evidência de rótulos e estigmas fortemente arraigados no imaginário social de cada profissional, ou seja, o preconceito como construção social.

Reafirmamos que nossa pretensão não é dizer que o trabalho que as professoras vêm desenvolvendo com a aluna autista está certo ou errado, mas sim refletir acerca da inclusão enquanto realidade presente no cotidiano das escolas.

Começaremos com a narrativa da professora da sala regular em relação ao lugar que é dado as atividades desta aluna, conforme relato:

O planejamento ele é realizado de acordo com os conteúdos, mas eu tento produzir algumas coisas relacionadas ao, ao, ao nível de ensino que ela se encontra. Porque na verdade, ela, hoje que ela tá indo pro ensino regular, ela nunca conseguiu ficar na sala do, do ensino regular. Depois de trabalhar com ela já há alguns anos, ela já aceitou ficar no ensino regular esse ano. Então o planejamento, na maioria das vezes, ele não tem uma, uma... o planejamento das atividades dela, não tem uma relação muito grande com os conteúdos da turma não, ela tá muito na questão do, do, socialização, da aceitação do colega próximo dela. Tu viste a reação dela com relação a colega, ela não aceita ainda, ela ainda tem muitas barreiras a, a desvendar né, porque ela não tem mesmo essa, essa facilidade. Então ela não, ela não aceita os colegas assim, ela fica na sala, mas ainda não tem aquela socialização com ela não. Então o planejamento eu faço mais em cima do que eu acho que ela pode tá correspondendo, ainda é muito, é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas. (Narrativa da professora da classe comum).

Neste trecho, a professora fala das limitações da aluna tanto para a socialização quanto para a aprendizagem, “é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas”. Por um lado, a voz da professora evidencia que o trabalho pedagógico direcionado à aluna autista pouco ou em nenhum momento tem uma intencionalidade que de fato coloque-a em um lugar privilegiado. Por outro lado, também não a insere as atividades desenvolvidas pelos outros alunos. No tocante à intencionalidade do ato educativo, Zabala (1998) confirma que os conteúdos devem ser intencionais, visto que o professor deve ter clareza em relação ao que quer que seus alunos aprendam. Neste ponto, fica claro que a falta de intencionalidade aqui está relacionada ao desconhecimento acerca das possibilidades de aprendizagem da aluna.

Em tese, o planejamento deve seguir a diretriz dos conteúdos estabelecidos para o ano em que os alunos se encontram, sendo que a própria escolha do que ensinar, traz em si uma tomada de posição, uma vez que atende a um objetivo que muitas vezes está atrelado à prática pedagógica. Tardif (2002, p. 38) é enfático ao dizer que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Na pesquisa de mestrado de Alonso (2016) que trata das “práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente a inclusão escolar” evidencia-se a partir de entrevistas realizadas com as professoras de uma escola, que o planejamento segue como princípio a coletividade de forma que a faixa etária e as fases das crianças são norteadoras do trabalho realizado.

Sendo assim, reafirma-se que os conteúdos são referências na organização do trabalho pedagógico, assim como constamos nas vozes de nossas entrevistadas, desde que sejam feitas as modificações necessárias para atender as crianças com deficiências. Ainda na dimensão dos conteúdos, Zabala (1998, p. 30) informa que eles “[...] são complexos e variados envolvendo as habilidades, técnicas, conceitos e atitudes e esses conteúdos de aprendizagens possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de interação social [...]”.

Então, vê-se que é muito mais do que criar um rol de temas propícios para cada ano de estudo. Para Sacristan, (1999) e Zabala (1998) representam aquilo que os alunos devem aprender e que são intrínsecos às disciplinas, sendo que muitos nem aparecem na matriz curricular pois fazem parte do currículo oculto.

Observando a narrativa da professora de Educação Física, o mesmo acontece, justificado pela professora no fato de ter que atender a turma inteira. Segundo ela, a aluna não consegue participar das atividades sugeridas para ela, devido ao grau de autismo em que Jacira se encontra:

Quanto ao planejamento das atividades eu não tive um prévio, eu não tive como fazer, até porque quando eu, eu trabalho com a turma toda, né? Quando eu subia, pra descer com a turma, na maioria das vezes, a Jacira não desceu, ela não aceitava. E das vezes, eu disse, como que eu vou trabalhar com essa menina, por que ela não aceita o toque, né? [...] (fala incompreensível), ela é aquele caso clássico de autismo, aonde ela apresenta quase que cem por cento das características de como você pode enquadrar um autista, então ela não aceita toque de forma alguma, e você fala com ela, ela tá no mundinho dela, ela não [...] Aí o que aconteceu, eu fui com muita, né, vem, vamo comigo, pega na minha mão, e ela, né, não, não, não, até que a mãe dela, foi com a mãe dela que ela desceu quando ela chegou aqui na área o que foi que eu disse, Eu tenho que fazer um trabalho com **ela** pra que **ela** né, participe com as outras crianças, **não**, ela saía. Quando eu colocava ela no círculo, né, então bora fazer uma atividade, borá fazer uma atividade com, vamos fazer um jogo aqui, recreativo, um círculo, hum, hum (negativa), ela saía, aí ela começava a andar... né, e aíii, foi **muuuito** difícil pra mim, aí o que que aconteceu, o máximo que eu consegui foi lançar uma bola pra ela, ela lançar pra mim, né... ela ainda fez isso algumas vezes depois ela não queria mais. Aí da outra vez eu vim, peguei jogos aqui na sala do AEE pra que ela fizesse, eu digo, borá, vai fazer eu e tu, borá ver quem que ganha, mas era muito uma coisa só eu e ela, ela não conseguiu interagir com nenhum aluno. Então é muito complicado. (Narrativa da Professora de Educação Física)

É pertinente dizer que o trabalho com a inclusão deve partir dessa intencionalidade. Se a própria professora diz não saber o que ensinar, ou que não se planejou para garantir a inclusão da aluna nas suas atividades, reforça que a inclusão ainda se constitui como um campo de grandes desafios. Sacristán (2000) diz que é necessário que o professor saiba quais conteúdos trabalhar, e isso contribui para seu saber/fazer profissional.

Na leitura que compete ao saber profissional do professor, este mesmo autor menciona que os conteúdos podem ser transformadores na medida em que o professor constata que eles não são suficientes para garantir a aprendizagem. Este processo de decisão não acontece de uma hora para outra, ou em um estalar de dedos, é preciso o exercício da reflexão sobre a própria prática, que tem no outro o fortalecimento desses saberes. A esse respeito, Fontes (2007, p. 57) comenta que:

É necessário esclarecer, no entanto, que a reflexão que o professor desenvolve sobre a sua prática não pode ser um ato solitário. Ela demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. Portanto, a construção dos saberes docentes é coletiva e na Educação Inclusiva, ela deve envolver além dos professores do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração.

Constatamos na fala da professora quando ela diz “como que eu vou trabalhar com essa menina, por que ela não aceita o toque, né?” que o medo, a insegurança estão presentes no seu saber/fazer. Oliveira (2002, p. 163) quando aborda saberes, imaginário e representação dos professores na construção do seu saber/fazer educativo, levanta estes mesmos indicativos na fala dos professores que entrevistou. Eles demonstraram ter medo de não conseguir fazer com que os alunos aprendam, medo do julgamento dos outros professores por ter aceito o aluno em sala; e o mais importante, medo em enfrentar o trabalho pedagógico com essas pessoas que, por vezes, é marcado pela “falta de capacidade e às vezes de ‘jeito’ para trabalhar com elas foram levantados pelas professoras entrevistadas como fatores de não aceitação dos mesmos na escola”.

O imaginário social orienta para uma visão reducionista e limitadora, tornando incapazes as pessoas com deficiência. A referida autora diz que a escola não vê as potencialidades e nem outras habilidades que estas pessoas possuem, “a inutilidade e a improdutividade constituem as suas representações, no que tange a sua relação com a nossa sociedade capitalista” (OLIVEIRA, 2002, p. 165).

Isso tem um efeito perverso sobre a pessoa com deficiência, pois o fracasso, a incapacidade, sempre serão tomados como referência, ao invés de olhar as potencialidade e avanços por eles conquistados. Nessa perspectiva, ao encerrar-se o ato educativo, não há o que ensinar para alguém que não nunca poderá aprender, desconhece-se ou despreza-se habilidades individuais que poderiam viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

3.3.2 Metodologias de ensino e (in) exclusão: “o trabalho na sala regular é de recorte, colagem e pintura... é esse tipo de atividade que hoje ela consegue desenvolver”

Incluir o aluno com transtorno do espectro autista nas atividades de sala de aula exige preparo, pesquisa e desejo de mudança. Muitos professores têm apostado na adaptação de recursos e materiais para garantir essa participação.

Construir caminhos alternativos que levem em conta as diferenças, não significa simplificar tarefas ou isolar a criança do contato dos outros, mas representam possibilidades de potencializar a aprendizagem. Bentes (2010, p. 01) reafirma esse olhar diferenciado à pessoa com deficiência que possa “valorizá-la como pessoa, ministrando uma educação adequada a sua deficiência, destacando

os ‘caminhos alternativos’ e ‘recursos especiais’, com a intenção de provocar mudanças”.

Provocar mudanças significa lançar-se na busca de outras formas de ensinar. É um trabalho que focaliza a inclusão dos sujeitos excluídos, sobretudo do contexto escolar e social. Bentes (2010, p. 91) confirma que:

A inclusão social e escolar está posta, as ações em que se encontram, ou se efetivam, mostram muitos desencontros e acertos. Em muitos casos, a inclusão só ocorre com maior ênfase na escola e, esta, por sua vez, tem se concretizado por meio da colocação de crianças com necessidades especiais em classes comuns, comum ensino geral para todos, deixando para as salas multifuncionais à tarefa de criar os “caminhos alternativos” e os “recursos especiais” para conseguir a aprendizagem e desenvolvimento para essas crianças. Entretanto, o outro, como, os coleguinhos de turma estão na sala regular para facilitarem a deflagração do processo inclusivo e, por isso, os “caminhos alternativos” e os “recursos especiais” também precisam ser buscados pelo professor da sala inclusiva ao efetivar mediações pedagógicas.

Como menciona o autor, é preciso buscar estes caminhos alternativos pelos professores das salas regulares. As metodologias de ensino direcionadas à aluna autista envolvem o recorte, a colagem e a pintura. Chegamos a este resultado por meio das entrevistas que foram aplicadas e pelo registro do diário de campo nos momentos em que realizamos observações na sala de Jacira, conforme relato a seguir:

Com relação a metodologia, como ela tem ainda a coordenação motora muito comprometida, geralmente as atividades dela estão ligadas mais a parte artística né, o recorte, a colagem, a pintura. Então eu costumo utilizar desenhos pra que ela possa tá pintando, fazendo recortes de algumas figuras pra fazer colagem, na maioria das vezes ela, ela realiza esse tipo de atividade, não tem muita, ainda muitos, muitos, ela não tem muita independência nas atividades dela, até pra recortar eu tenho que tá segurando o papel pra ela não se cortar, que ela não tem essa... mas pro que ela, como ela chegou aqui na escola, que ela nem pegava na tesoura, ela já teve bons avanços, já teve um progresso.(Narrativa da professora Márcia)

A professora da sala regular indica os tipos de atividades mais frequentes, pois acredita que tais atividades poderão melhorar a coordenação motora da aluna. Seu discurso aponta para a dependência de Jacira no momento da realização das tarefas. Apesar de reforçar as dificuldades da aluna, ela ratifica avanços conquistados a partir do ingresso da aluna na sala comum. Vale ressaltar que essas atividades em muito nos remetem às que são desenvolvidas no pré-escolar, ou melhor dizendo, destinadas a crianças de 2 a 5 anos, o que configura a infantilização da aluna, trazendo para a deficiência o olhar de eterna criança, como se fosse

impossível ao deficiente deixar de criança. Cumpre-nos descrever Jacira, para mais bem entendermos a crítica com relação às atividades desenvolvidas a seguir.

Jacira é uma adolescente na faixa etária de 14 anos, com TEA em grau moderado. Apresenta fala ecológica e pouco intencional. Há ocasiões em que não suporta o toque. Porém, há momentos em que ela mesma se aproxima e abraça seus colegas na sala de AEE, o que em nenhum momento foi presenciado na classe comum. Obedece aos comandos dados pela professora sobre sentar-se, recortar, colar e cantar. A aluna gosta de cantar, e tem suas preferências musicais. De acordo com sua mãe, ela canta na igreja, e em casa, passa o dia ouvindo músicas.

A habilidade da aluna com a música não foi explorada pelas professoras. Quando usada, acontecia sem intencionalidade educativa, por vezes, apenas para que a aluna ficasse calma.

As discussões que se seguem partem das atividades mais frequentes que a aluna realiza. Como em uma atividade de recorte em que a professora prepara antecipadamente o material que deveria ser usado. Neste caso, papel carmen em várias cores, tesoura sem ponta e sacola para guardar os recortes. O papel carmen foi previamente cortado em tiras, em que a professora segurava nas mãos o papel para que a aluna cortasse os pedaços que em seguida foram guardados em sacolas de acordo com a cor.

A aluna demonstra certa habilidade, pois corta o papel no local indicado pela professora. No entanto, percebemos que a aluna faz isso de forma mecânica, ou seja, não pensa a ação. Apenas faz o movimento de abrir e fechar a tesoura. Enquanto isso, a professora relata que antes a aluna não aceitava fazer nem mesmo esta atividade, e que demorou muito até que ela conseguisse essa resposta da aluna.

Após a aluna recortar todas as tiras, a professora solicita que ela coloque os pedaços cortados de papel em sacos, separando-os por cores. Do mesmo modo, a aluna faz o que foi solicitado. Porém, as atividades parecem mecânicas. No entanto, no caso do autista, a repetição de atividades é necessária e permite que ele, através da rotina, aprenda. Como nos explica Cunha (2014, p. 89-90):

Normalmente, a concentração para atividades pedagógicas é muito pequena. Mas, ainda que seja exíguo o tempo de atenção, a perseverança em repeti-lo dia após dia, de maneira lúdica e agradável, produzirá resultados. [...]

Tendo como base essa compreensão acerca do autista, é comum desenvolvermos atividades que durem meses até que o aluno dê as respostas esperadas. Para isso, precisamos ter objetivos claros e específicos em relação à atividade. A partir disso, perguntamos quais eram os objetivos da atividade. De acordo com a professora, visava-se desenvolver na aluna as habilidades de atenção, concentração e participação.

Este primeiro registro ocorreu em uma manhã do mês março de 2016. Naquela ocasião, estivemos na sala de aula regular e também na sala do AEE, nesta última no período da tarde. Destacamos que as atividades realizadas pela aluna autista contaram com a ajuda da professora, tanto na classe comum, quanto no AEE, uma vez que a aluna ainda não consegue realizar suas atividades autonomamente.

Figura 1 - Atividade de recorte



FONTE: Oliveira, 2016

Jacira não se opôs à realização desta tarefa, ao contrário, sentou-se, pegou a tesoura e fez os recortes. Seus movimentos motores não eram uniformes, pois como já fizemos menção anteriormente, sua coordenação motora fina é comprometida. As atividades decorrentes desta ação foram construções de figuras em papel A4 que compõe a cena 2.

Antes de relatar os procedimentos e o objetivo das atividades a seguir, é importante situar que o resultado do que veremos na Figura 2 se desenvolveu em

um período de três meses aproximadamente, considerando que a aluna faltou várias vezes à escola durante esse período.

Nesta atividade foram trabalhadas as várias cores dos papéis recortados anteriormente, conforme se verificou na Figura 1, e movimento como espiral, reta, entre outros, facilmente observáveis na Figura 2.

Para esta atividade, a professora iniciou passando cola no desenho, enquanto a aluna pegava os pedaços cortados de papel preenchendo toda a forma da figura. Visualizamos que embora os papéis picados fossem uma produção da aluna com a ajuda da professora, em nenhum momento a professora deu liberdade para que Jacira manuseasse a cola, justificando que a aluna sujaria toda a mão. Ressaltamos ainda, que o desenho, assim como os contornos que deveriam ser colados pela aluna, foram feitos pela professora. A participação de Jacira ocorreu apenas na inserção dos papéis sobre a figura devidamente reproduzida, chegando ao resultado apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Atividades de colagem realizado pela aluna Jacira



FONTE: Oliveira, 2016

O objetivo desta atividade foi a identificação das cores trabalhadas, azul, amarelo, vermelho, verde e laranja, além do exercício da coordenação motora fina. Neste momento, perguntei à professora se as atividades de recorte e colagem estavam relacionadas com o conteúdo trabalhado em sala de aula, e ela responde da seguinte forma:

Não, geralmente não. A não ser assim [...] tipo assim [...] parte de ciências, aí tá trabalhando a questão do, dos sentidos, aí já tem um trabalho voltado pra questão do alimento azedo, tudo, mas não que ela vá assimilar, eu tô, eu tô, entregando, demonstrando, coisa de frutas e tudo, mas pra ela, ela, não fica que isso aqui é doce, isso aqui é azedo, ela não tem, ela trabalha só a questão da figura, não tem aquela assimilação. A interação pouca, aproximação, assimilação dela muito pouca.

Quando a professora se reportou ao conteúdo trabalhado voltado à alimentação, indicou à Jacira a colagem de papéis picados no alimento doce representado pela figura do sorvete. Em nenhum momento visualizamos uma atividade voltada à experimentação dos sabores e cheiros dos alimentos.

Como estamos trabalhando com uma turma de 5º ano que tem uma aluna autista incluída, acreditamos que a experimentação poderia contribuir na assimilação do conteúdo, não apenas por esta aluna, mas por toda a classe. Para isso, o professor deve buscar metodologias que trabalhem a partir da experiência, do concreto, do vivido. Cabe dizer que a mudança na prática é resultado da reflexão e do próprio amadurecimento do professor.

Por vezes, é preciso reconstruir, buscar outros caminhos que permitam a reorganização dos modos de ver a deficiência e o sujeito, para que assim se possa encontrar outras formas de trabalhar e permitir o desenvolvimento do pensamento elaborado. Para Baptista (2006, p. 93), “[...] o compromisso do educador tem como base a apropriação de seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que retroalimenta o agir do educador”. Sem isso, não é possível realizar um trabalho pautado na inclusão. Há autores que saem em defesa de um trabalho que tem como premissa:

[...] o envolvimento e o compromisso dos profissionais com o seu processo de escolarização; o movimento de estudo para conhecer mais sobre a criança com autismo e as possibilidades da prática pedagógica; a organização do plano de trabalho na escola; a construção de recursos e procedimentos na sala comum e na sala de recursos multifuncionais. (SANTOS; OLIVEIRA, 2014, p. 57)

Esses elementos contribuem para que o aluno e a escola tenham ganhos importantes na aprendizagem. Bridi (2006) cita que incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito.

Quando se trata de viabilizar a aprendizagem de alunos com deficiência, o MEC tem trabalhado na elaboração de material de suporte aos professores, como é

o manual de ajuda técnica de recursos adaptados para garantir a inclusão. Este manual ressalta que os recursos adaptados são “elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais, ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade” (MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002, p. 08).

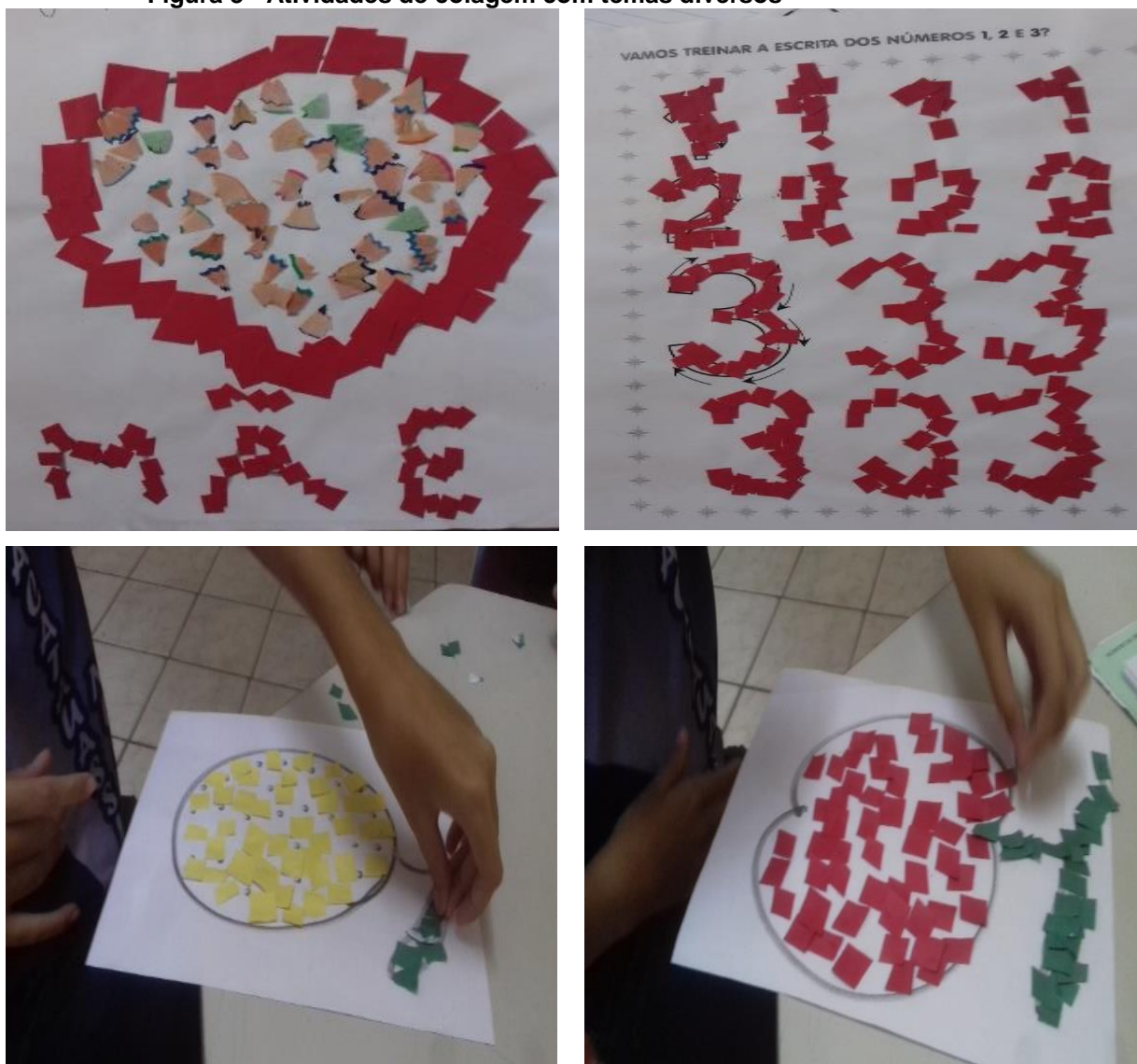
Peres e Bissoto (2014) enfatizam que o uso de recursos adaptados enriquece o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que permite um trabalho individualizado respeitando os tempos e os modos como aprendem cada um de seus alunos. As referidas autoras complementam que quando se trata de crianças autistas há uma dificuldade ainda maior em relação ao trabalho do professor:

[...] cruzar a barreira da interação, pensar em atividades e recursos que deem conta da área social, sem preterir a ação pedagógica inerente à escola. Nesse sentido, considerando que a educação inclusiva deve estar a favor de todos os alunos, é necessário pensar a ação pedagógica de forma que todos os alunos sejam parte do grupo da sala de aula. Garantir o acesso efetivo aos processos educacionais é tarefa que cabe ao professor, com o respaldo de toda a equipe escolar. A adaptação de recursos é um instrumento que facilita ao professor trabalhar diferentes habilidades com diferentes indivíduos, praticamente ao mesmo tempo. (PERES; BISSOTO, 2014, p. 08)

Ao analisarmos as tarefas desenvolvidas até aqui, percebemos que não há essa preocupação com a interação dos alunos. Mas, ao contrário, há diferenciação entre o que tem sido trabalho com Jacira e o que se faz com o restante da turma, havendo, desse modo, uma total diferenciação entre eles, e reforçando a fala da professora ao relatar “que a aluna está num nível muito abaixo da turma”.

Nas atividades seguintes foram usados os recortes feitos sempre em dias anteriores, para acompanhar linhas desenhadas pela professora ou desenhos significativos como árvore, lembranças para o dia das mães, entre outros. De acordo com a professora, essas atividades “objetivavam sempre estimular a coordenação motora da aluna”, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Atividades de colagem com temas diversos



FONTE: Oliveira, 2016

As atividades acima foram desenvolvidas na classe regular. Um dos pontos que merece ser compartilhado diz respeito aos tempos e às atividades que os alunos da classe realizam. Enquanto a aluna fazia a atividade elaborada para ela, conforme indicam as imagens acima, o restante da turma copiava do quadro branco o conteúdo referente à disciplina ciências, demonstrando que o que é trabalhado com a aluna tem pouca ou nenhuma relação com o conteúdo trabalhado na turma inteira.

Descrevendo a Figura 1 e considerando as observações em sala de aula, vemos que a primeira atividade direcionou-se a uma data comemorativa, o dia das mães. Após a professora apresentar o momento comemorativo, solicitou aos demais alunos a produção de um painel referente à temática. À Jacira, foi dado um coração

feito à mão com escritas maiúsculas da palavra mãe. A aluna teria que colocar as bordas vermelhas no coração, preenchendo o espaço interno com aparas de lápis, da mesma forma que teria que colar papel picado sobre a palavra escrita à caneta pela professora.

Nas segunda imagem, a professora ministrava para a turma o assunto referente às quatro operações, mais precisamente “divisão”. De acordo com a docente, a aluna não teria condições de acompanhar as atividades comuns aos alunos. Deste modo, fez uma sequência numérica para que ela fizesse colagem com papel picado sobre os números 1, 2 e 3.

As duas últimas atividades relacionaram-se ao tema alimentação, em que a professora informava acerca da importância de se ter uma alimentação saudável. Enquanto os demais alunos copiavam do quadro branco, Jacira colava papel sobre o desenho previamente formulado pela professora as figuras que representavam as frutas laranja e maçã. Notamos a mão de Jacira, que sozinha consegue colar dentro da margem da figura os papéis coloridos, obedecendo ao comando anteriormente dado pela professora.

Vale ressaltar que, em alguns momentos, a atividade da aluna relacionava-se ao tema da aula, mas suas atividades eram diferentes das atividades dos outros alunos. No momento, consideramos a prática inadequada, pois não presenciamos nenhuma tentativa de aproximar a aluna das atividades desenvolvidas pelos outros alunos. Depois, em análise mais apurada, concluímos que a dificuldade estava na tarefa desenvolvida pelos alunos em geral, ou seja, enquanto Jacira fazia colagem os outros alunos respondiam, no caderno, questões relacionadas ao tema copiado do quadro branco. A nosso ver e considerando a presença de Jacira na sala, seria mais apropriado que a turma desenvolvesse atividades em grupo, mesmo que tais atividades envolvessem colagem ou perguntas e respostas, acreditamos que a interação possibilitaria melhor aprendizagem para todos.

Encerrado o período acima mencionado, a professora passou a utilizar-se de atividades com desenho e pintura, algumas delas, como de costume, não tinham relação com as atividades dos outros alunos em sala.

A primeira atividade trazia como orientação que Jacira preenchesse com tinta guache o numeral 1. Percebe-se que a tinta foi espalhada aleatoriamente sobre a figura, cobrindo tanto a parte interna quanto a externa.

A segunda atividade voltou-se para o corpo humano. Após a aula dirigida a toda a classe, a professora sugeriu que a aluna autista preenchesse a face da boneca com os órgãos dos sentidos correspondentes e em seguida pintasse a figura. Embora a pintura não siga uma organização de espaço, a aluna conseguiu com muita competência desenhar os órgãos sensoriais.

As figuras 3 e 4 foram desenvolvidas em alusão ao “Dia do Livro” e feitas por todos os alunos. Nota-se que nas pinturas feitas por Jacira, a existência de riscos realizados aleatoriamente, sem a dimensão do espaço para o preenchimento das cores utilizadas, demonstrando dificuldade motora.

Figura 4 - Atividades feitas por Jacira de pintura



FONTE: Oliveira, 2016

No relato de experiência de Brande e Zanfelicce (2012) as autoras chamam a atenção que nas observações realizadas com um aluno autista, perceberam a dificuldade motora que o aluno apresentava: traços muito leves, traçado sem intenção e desenho ainda rudimentar.

A constatação das dificuldades do aluno as levou a discutir outros encaminhamentos metodológicos que pudessem potencializar o campo motor. Para isso, buscaram atividades de estimulação motora presentes na modelagem com massinha ou argila, punção, alinhavo, recorte com dedos, com tesoura, colagem, pintura, utilizando diferentes materiais, jogos explorando as partes do corpo, visualização do corpo no espelho, recortes de partes do corpo humano e montagem com as figuras, dentre outras.

Assim, como dito anteriormente, todas as atividades precisam buscar objetivos. A professora diz que as atividades desenvolvidas com a aluna objetivam trabalhar a coordenação motora, mas presenciamos diversas vezes apenas a realização da atividade, sem que houvesse acompanhamento ou orientação mais próxima por parte da professora, ou que se buscasse outros métodos que potencializassem esse objetivo. Desse modo, as atividades se constituíam sempre em recortes, colagens e pinturas.

As próximas imagens foram feitas em dias de sexta-feira, quando a professora dedicava tempo para os jogos e as atividades em grupo. Como é possível observar na Figura 5, a aluna não é inserida nos grupos e fica totalmente afastada dos outros alunos. Percebe-se no dia a dia da sala de aula que o resto da turma se comporta como se Jacira não estivesse ali. Percebeu-se que não há esforço ou incentivo para que os alunos busquem o entrosamento com a aluna.

Diante deste fato, Martins (2009) nos convida a refletir não apenas em como o autista se relaciona com os outros, mas sobretudo, em como o outro se relaciona com o autista, uma vez que as imagens são representativas da exclusão por parte do restante da classe. A autora nos lembra que a participação e o entrosamento do outro no desenvolvimento da pessoa autista são essenciais, desde de que a turma esteja sensibilizada para perceber os indícios sobre o seu comportamento.

Tais atividades foram realizadas por Jacira com a ajuda da professora da classe comum e do AEE. No que diz respeito ao trabalho colaborativo das professoras, Ferreira et al. (2007, p. 01) reafirmam que este tipo de ação é:

[...] uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudante.

De acordo com a professora, tais atividades visavam desenvolver na aluna habilidades de atenção, concentração, participação e socialização com os demais alunos da classe. Porém, o que observamos é que os alunos não foram estimulados a incluir Jacira em seus grupos. No comando, a professora anunciou que os alunos podiam escolher seus jogos e sentarem em grupos, sem barulho, ao que os mesmos atenderam de pronto. Em seguida, a professora, de posse do dominó, pegou Jacira e a sentou em uma carteira no canto da sala. Depois, a professora nos explicou que a aluna não aceitava se juntar aos grupos e que gostava de ficar sentada no canto, fazendo fileiras com o dominó.

Figura 5 - Atividade de socialização e integração entre os grupos de alunos



Fonte: Oliveira, 2016

Após a observação de como Jacira interagia em situações lúdicas na sala regular e percebendo seu isolamento, investiguei junto à professora da sala do AEE se o mesmo ocorria neste espaço, e se ela trabalhava com a ludicidade. Então, a professora respondeu:

Não, ainda não. Eu acho assim, que do ano passado pra cá, ela já teve [...] talvez pelo fato de ter uma convivência comigo, ela teve um avanço nesse sentido, de se colocar num ambiente permitindo outras pessoas, mas ela não se integra naquele grupo. Entendeu? Ainda não se integra. Ela ainda precisa de **maiss** um tempo pra aceitar que outras pessoas sentem perto dela, até porque, até porque se você sentar com ela e quiser pegar, ela vai empurrar sua mão, essa é a reação que ela tem, (fala incompreensível). Tava fazendo uma atividade com aquele, aquela caixinha de letras então, é ela que tá fazendo, não permite nem que eu pegue, é ela, é dela, entendeu, então é ela, ela não permite que os coleguinhas peguem as coisas que são, que ela considera como sendo dela, uma atividade só dela, entendeu, ainda tá muito assim. A atividade realizada na sala regular ainda é bem limitada. (Narrativa da professora Márcia em atividade do AEE)

A fala da professora da sala do AEE na observação que faz da interação da aluna na sala regular mostra que Jacira tem dificuldade de relacionar-se com seus pares. A este respeito, Camargo e Bosa (2009, p. 03) confirmam que:

A cultura de pares é fundamental para a criança, pois lhe permite apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia. Entretanto, o desenvolvimento social de algumas crianças já se encontra em risco desde os primeiros anos de vida, sendo o autismo o protótipo desses casos. Nesse sentido, a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.

Embora Jacira apresente dificuldades de interagir com os outros, a escola deve atuar como facilitadora das relações e socialização dos alunos seja ele autista ou não. Para tanto, existem atividades que permitem esse alargamento dos vínculos sociais, tais como a música, a brincadeira, os jogos, entre outros. No entanto, não percebemos a realização de nenhuma atividade nessa direção.

Por isso, nos questionamos como seria possível ampliar a socialização e interação da aluna se o próprio ambiente escolar não favorece essa aproximação, como se vê na maioria das imagens. As cadeiras individualizadas, os alunos sentados sozinhos ou com seus grupos próximos. Poucas foram as atividades que permitiram a Jacira mais aproximação de seus colegas, pelo menos quando estivemos observando. A respeito da importância da interação e das brincadeiras para alunos autistas, Bristol, Watson e Dilavore (1992, p. 237) lembram que:

Deve-se estimular a interação social entre estas crianças, apesar das dificuldades que tem na área do afeto. Deve-se também insistir em brincar com estas crianças da mesma forma que se interage com pessoas normais, pois sabe-se que tem capacidade de aprender e que, partindo-se da premissa de que são inadequadas ao aprendizado, se perpetuará um círculo vicioso de desinformação.

A referência que as autoras fazem é de reforçar o quanto é importante criar estratégias para facilitar a interação das pessoas com autismo, e a brincadeira é um instrumento valioso para favorecer a interação e o aprendizado. Para a professora de Educação Física, as metodologias:

Enquanto a metodologia eu acredito que eu tentei fazer aquela de grupo, mas que não funcionou com ela, eu tive que usar uma outra individual, fazer trabalho individual, direcionada pra ela, das poucas vezes. Uma das vezes, ela desceu enquanto eu tava organizando o grupo, por que como eles são crianças e são dispersos, então, enquanto eu tava organizando o grupo, ela fugiu... E eu tive que largar a turma e subir a escada, e ir pra lá, e depois eu tive que chamar, pedir socorro pra Márcia. E aí, a Márcia veio de lá, e vamos e ela não ia, não ia, não ia [...] E se desse oportunidade pra ela, ela

ia fugir, que se a gente saísse, ela sai correndo, é assim... **muuito** difícil com ela. (Narrativa da professora de Educação Física)

Apresenta-se desafiador trabalhar com a aluna, uma vez que ela não permanece e tampouco se insere nas atividades. Nas falas das duas professoras é possível perceber a espera de que a própria aluna se insira nos grupos, e interaja com os outros alunos. Todavia, vemos que essa deve ser uma ação da escola, dos professores, possibilitar a interação e participação do sujeito com deficiência, a fim de fazê-lo participante do grupo, ainda com mais veemência quando falamos de um indivíduo com TEA, em que um dos aspectos dominantes é dificuldade de interação social, há que se experimentar outras formas de organização quando o trabalho em grupo não dá resultados, até que se consigam os objetivos desejados, sejam esse quais forem.

3.3.3 Avaliação e inclusão: “não tem avaliação relacionada a conteúdos, a avaliação dela é bem mais abaixo do que a turma realiza”

Se a avaliação da aprendizagem traz muitas contradições pelo caráter homogeneizador com que trata os alunos, imagine o caso de um aluno autista inserido nesta dinâmica. Quando se trata de crianças com deficiência, a avaliação se apresenta como um componente fundamental do processo educativo que deve cercar-se de recursos e estratégias diferenciados para garantir o desenvolvimento dos alunos.

Neste caso, a avaliação não deve enquadrar-se ao modelo tradicional que não respeita as diferenças. A avaliação se faz como uma via de mão dupla, pois avalia-se o que o aluno aprendeu a partir de critérios definidos e o próprio trabalho docente. Como argumenta Ferreira (2015, p. 73):

[...] não é justo colocar todos em situação igualitária com um instrumento de medida absoluta e igual, pois os sujeitos são desiguais. Não há justiça quando se avalia pela lógica da meritocracia, pois as condições concretas e materiais de onde se dão os esforços são díspares. Não é justo avaliar a todos pelas suas obras, pois o ponto de partida e as condições de realização são desiguais. Há injustiça quando se avalia para traçar as necessidades de todos, quando muitos são impossibilitados de definirem sua demanda perante a falta de valorização da experiência extra-escolar e da ligação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. E por fim, ocorre injustiça ao avaliar a todos para determinar a superioridade de uma minoria em detrimento de tantos outros que só alcançarão o desprestígio e a vergonha da situação.

Com isso, a avaliação carece de um olhar atencioso que perceba estas condições concretas que colocam os sujeitos em condições desiguais. Um dos autores que reflete sobre a avaliação no campo inclusivo é Bayer (2005). Ele aponta que as mudanças no campo avaliativo são resultantes das diferentes visões presentes em determinado tempo. Para construir uma linha de investigação acerca do campo avaliativo, este autor distingue os tipos de concepções que ocorreram e vem ocorrendo ao longo do tempo. É importante destacar que apesar de estarem separadas uma das outras, uma não se extingue quando a outra começa. É possível que coexistam diferentes tipos de percepções em um mesmo tempo.

A forma inicial de se avaliar parte do campo clínico-médico, uma vez que a deficiência é tratada como doença. O diagnóstico clínico direciona as tomadas de posições e encaminhamentos e a avaliação é um instrumento de engessamento que só aumenta a exclusão, segregação, negando, por conseguinte, o potencial, daquelas pessoas que apresentam uma deficiência.

Uma outra concepção baseia-se no paradigma sistêmico, que toma os padrões preestabelecidos pelo sistema escolar como instrumento de avaliação. Caso o aluno não atinja os critérios definidos, o sistema vai em busca de respostas. Para Bayer (2005, p. 91-92), “aos alunos cujo insucesso na aprendizagem signifique a impossibilidade da progressão na escola regular, outras alternativas serão oferecidas”.

Os problemas das outras alternativas é que elas escondem o potencial excludente, já que vão fazer pequenas adaptações curriculares, ou quando muito, se constroem turmas ou classes especiais para estes alunos que não atingiram ou se enquadraram no sistema. Embora neste tipo de avaliação ocorra a individualização dos alunos, ela sempre partirá de critérios ou referências preestabelecidas, comparando o rendimento dos alunos na escola regular com os demais alunos.

Um dos documentos que contempla este tipo de concepção de avaliação pode ser visualizado no artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que propõe no inciso III:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001)

Mesmo que os avanços sejam sinalizados com a garantia de que o aluno com deficiência tenha acesso à educação, “existe um parâmetro curricular que prescreve os conteúdos básicos que todos precisam aprender” (FERREIRA, 2015, p. 75). Os problemas maiores são para aqueles que nem sempre conseguem aprender no tempo que a escola determina. São rotulados de incapazes, lentos e que não conseguem aprender.

O terceiro paradigma que recebe o nome de sociointeracionista é visto por Bayer (2015) como aquele que desloca do indivíduo e volta-se para o grupo social no qual as pessoas estão imersas. Ele acentua a reação dos grupos diante da realidade da deficiência. Neste tipo de paradigma é comum a predominância de estereótipos, rótulos e estigmas. Na percepção do referido autor:

A deficiência é interpretada por meio da reação social. A forma como o grupo reagir à situação da deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou o alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual. (BAYER, 2005, p. 92)

A interpretação de como a deficiência é vista parte da reação que o social tem que pode ter um impacto negativo ou não sobre o indivíduo. Neste sentido, o autor chama atenção que na avaliação não se pode tomar como referência os demais alunos sob o risco de não perceber as diferenças e avanços na aprendizagem. Neste paradigma, a deficiência sobressai-se se comparada ao desenvolvimento da criança.

O último paradigma defendido por Bayer (2015) chama-se crítico-materialista. Neste tipo de modelo a deficiência é “[...] encarada como um resultado de inaptidão produtiva do indivíduo” (BAYER, 2005, p. 92). Considerando que a deficiência é responsável pela inaptidão dos indivíduos, ela vai provocar também as desigualdades de classes sociais, uma vez que estando impossibilitadas, as pessoas não conseguirão sucesso na vida, rompendo com a sociedade produtiva.

Pela sua incapacidade, as pessoas com deficiência serão consideradas mão de obra secundária, sendo avaliadas como uma força de trabalho adequada para ocupar funções menores.

Diante desses quatro paradigmas de avaliação, percebem-se diferenças substanciais na forma de avaliar o aluno com deficiência, refletindo na sua própria constituição como sujeito e também no seu potencial para aprender (FERREIRA, 2015).

O significado que estes paradigmas trazem de avaliação da pessoa com deficiência, traz pouca ou nenhuma contribuição na garantia de uma educação de qualidade. Para Ferreira (2015, p. 76):

Numa perspectiva de educação inclusiva, a avaliação na educação especial, não pode ser pautar no diagnóstico, na classificação desses alunos em comparação com os demais. Essa prática limita o conhecimento das potencialidades, das possibilidades do sujeito. É preciso mudar o foco da avaliação. É preciso ressignificar a avaliação. Ela precisa ser vista e usada como um elemento de íntima relação no fazer pedagógico, que dá pistas, indícios de caminhos possíveis.

Como bem orienta a autora, a avaliação na perspectiva inclusiva não pode se pautar na classificação, ou comparação entre os alunos. Correia (2013) informa que o professor da sala do ensino regular e do ensino especial assumem um papel de relevo na avaliação dos alunos com NEE, especialmente o professor do ensino especial, que avalia as aptidões e capacidades dos alunos, sendo essencial em todo o processo de avaliação. Um dos pontos que se destaca na pesquisa reforça o caráter que identificamos, conforme a fala da professora da sala regular:

Com relação a avaliação fica difícil, porque como ela ainda não tem aquele nível ainda de desenvolvimento tão ... como nós gostaríamos que ela tivesse, a avaliação dela geralmente eu não consigo associar com a avaliação dos colegas. Geralmente a avaliação dela eu faço de acordo com os avanços que eu percebo que ela teve, o que ela antes não fazia e que hoje ela já faz. Antes ela só gritava, ela quase não se [...] hoje ela já diz eu não quero quando ela não quer fazer, quando ela abre a porta ela quer fechar, então ela tem que fechar, e ela diz fechar. Então ela já tem essa, essa pequena íntera [...] socialização comigo, pelo tempo que ela já convive então ela já aceita, é [...] em termo de dizer que eu faço uma avaliação comparando os avanços da turma com os avanços dela, realmente não acontece. Não tem avaliação relacionada a conteúdos, a avaliação dela é bem mais abaixo do que a turma realiza. (Narrativa da professora Márcia)

Nota-se que apesar de a professora desejar que a avaliação da aluna autista estivesse no nível que ela gostaria, ou seja, que a aluna acompanhasse o nível de ensino esperado para a turma, isso não acontece. Diante disso, ela compreende que a avaliação deve ser um instrumento que considere os avanços que a aluna vem apresentando no decorrer do processo de aprendizagem, e não apenas em um momento avaliativo. Tal compreensão se reflete na voz da professora, ao lembrar os caminhos que a aluna passou, que no início era bem difícil, até chegar à socialização com a professora. De acordo com seu relato, a aluna só gritava quando era levada para a classe comum regular; agora já permanece durante todo o horário da classe; no entanto, não interage com os outros alunos.

Apesar da fala da professora trazer elementos comparativos ou desejados em relação à aluna autista, ela deixa visível que a avaliação da aluna não segue o mesmo parâmetro dos demais alunos, o que é esperado da postura do professor na educação do aluno autista. Como aponta Cunha (2014, p. 89):

O grande foco na educação escolar deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, porque, nem sempre, eles virão de maneira rápida e como esperamos. É preciso atentar para a carga afetiva do aprendente, observando aquilo que possui funcionalidade para ele. Talvez, fazer contas em um caderno não tenha sentido algum, mas relacionar datas com fatos, números de telefone ou qualquer outra atividade que traga sentido poderá ser um caminho para a aprendizagem de matemática.

O exemplo dado pelo autor se aplica a qualquer área do conhecimento, o importante é que priorize o interesse, habilidades e ritmo de aprendizagem do aluno.

A seguir, podemos observar que diferente da professora da sala regular, a de Educação Física demonstra que a aluna não apresentou nenhum avanço que lhe fizesse tomar como ponto para uma avaliação. Sua fala justifica as dificuldades encontradas com a aluna:

A minha avaliação com ela, cognitivamente nula, né [...] socialmente quase nula, ela, muito pouco né, e a interação não teve, nenhuma, mas não teve, não teve mesmo. Tentar até que tentamos, eu tinha vontade, porque por exemplo, como tinha a tarde, e eu trabalhava com uma turma e que tinha alunos especiais, onde tinha um menino lá que era classificado, era classificado, o Paulo, era classificado como autista, mas ele participava. Dentro, no mundinho dele, ele participava, ele conseguia interagir com a turma, eu conseguia fazer que ele participasse. Mas com a **Jacira não**. A Jacira, a Márcia teve mais, porque ela teve muito tempo, não sei se foi questão de tempo ou por ela não estar muito acostumada comigo, ela não teve muito esse contato comigo, porque até muitas das vezes a mãe não trazia, porque como era no primeiro horário (a aula de educação física), as mães as vezes trazia ela depois do horário de educação física, né. Uma vez a mãe chegava já estava acontecendo a aula, e a mãe ficava ali com ela, né. Então como nós não tivemos **muito** esse contato, ela realmente, ela não interagiu comigo, nem com os colegas, ela não interagiu. As meninas diziam, que eram mais as meninas que se aproximavam dela, diziam: - Vem Jacira, bora fazer, não sei o que, não sei o que [...] Ela não olha, ela sequer olha [...] Ela nem direcionava o olhar, ela fica assim [...] ela faz assim [...] (demonstrando que a aluna virava para o outro lado e sorria). (Narrativa da professora de Educação Física).

Quando buscamos subsídios que reforçassem as narrativas acima, encontramos o parecer avaliativo da referida aluna. Buscamos por meio dele confirmar as dificuldades e avanços sinalizados por estas professoras, conforme os registros do 1º, 2º semestre e o parecer final. Primeiro, analisamos o relatório dos dois semestres da professora da classe regular quando diz:

No decorrer do processo avaliativo, percebeu-se pequenos progressos da aluna na realização de suas atividades, que são adaptadas de acordo com suas necessidades especiais, a mesma realiza suas atividades com auxílio da professora, utiliza material concreto na realização das atividades de recorte e colagem com a ajuda da professora. O tempo de tolerância e permanência em sala são trabalhados de acordo com suas necessidades, já que a mesma é portadora de autismo. A aluna permite aproximação das pessoas, porém, interage melhor com a professora. Não possui agressividade e desenvolve as atividades sugeridas pela professora. Nos aspectos físico-motores são observados pequenos avanços, necessitando-se trabalhar sua independência em atividades de recorte e colagem. (Professora Márcia, relatório do 1º semestre)

A aluna realiza suas atividades com auxílio da professora e de forma adaptada, ainda não possui limites na realização na realização de pinturas. Realiza atividades de recorte e colagem com ajuda, utiliza cores para fazer agrupamento. Seu tempo de permanência na sala aumentou de acordo com sua aceitação. A mesma, na maioria das vezes, desenvolve as atividades sugeridas pela professora, não permite que outras pessoas manuseiem seu material. É bastante assídua. Ainda possui a necessidade de se trabalhar sua coordenação motora com a utilização de recursos lúdicos, recorte, colagem e pintura para que obtenha maior desenvolvimento físico-motor. (Professora Márcia, relatório do 2º semestre)

A professora da sala de aula regular busca no seu parecer avaliativo, evidenciar detalhes dos avanços que a aluna alcançou, sem deixar de mencionar suas dificuldades. Relata os tipos de atividades que a aluna realiza, qual o tempo de convivência, como ela interage com os demais alunos e professora. Percebe-se que a professora não esquece o detalhe mais importante, que a aluna tem avançado. Finaliza o relatório avaliativo reforçando as conquistas da aluna. No entanto, sugere que ela permaneça no 5º ano, o que nos parece contraditório. Todavia, devemos direcionar nosso olhar para o que a professora chama de “interação ou permitir-se estar em sala de aula”, ressaltando que neste sentido, o objetivo da professora foi alcançado.

De acordo com os resultados apresentados pela aluna no decorrer do ano letivo, a mesma encontra-se em processo de desenvolvimento discreto, devendo-se assim, dar continuidade em seu trabalho de independência educacional, sempre utilizando atividades adaptadas de acordo com suas necessidades especiais. Sugere-se com tais resultados que a aluna permaneça no 5º ano do Ensino Fundamental, para que venha adquirir maior independência para esse nível de ensino. (Professora da classe comum, relatório final).

Diferente desta professora, a de Educação Física não sinaliza os avanços, apenas as dificuldades, conforme o trecho do parecer avaliativo tanto do primeiro quanto do segundo semestre:

A aluna é autista e apresenta uma grande dificuldade de relacionamento com seus colegas de classe, a sua participação nas aulas de Educação Física é mínima, ela resiste ao aprendizado e ao contato físico, mantém-se

indiferente, portanto, não é possível fazer uma avaliação da aluna. (Professora de Educação Física, relatório do 1º semestre)

A aluna é autista e apresenta uma grande dificuldade de relacionamento com seus colegas de classe, a sua participação nas aulas de Educação Física é mínima, ela resiste ao aprendizado e ao contato físico, mantém-se indiferente, por tanto, não é possível fazer uma avaliação da aluna (Professora de Educação Física, relatório do 2º semestre).

Parece-nos que a professora de educação Física tem pouco contato com a aluna, talvez isso se justifique pela periodicidade com que as aulas desta disciplina são ofertadas, diferente da professora da sala regular. “A aluna não avança para o sexto ano” (Professora de Educação Física, Relatório final).

Nota-se nas avaliações das duas professoras uma dissonância entre as falas, quando se trata da mesma pessoa. Ambas concordam em deixar que Jacira permaneça no 5º ano do Ensino Fundamental, justificando que ela não alcançou os objetivos propostos de aprovação para o 6º ano, objetivos estes relacionados à aprendizagem de conteúdos referentes ao nível de 5º ano.

Ao buscar os documentos oficiais para saber o que dizem sobre a avaliação na perspectiva inclusiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirmam que a avaliação é um processo a ser compartilhado pelos agentes da escola, cujo objetivo é conhecer para intervir, buscando minimizar as barreiras para a aprendizagem e participação, e a fim de identificar as potencialidades e as necessidades educacionais dos alunos, bem como as condições para responder as essas necessidades, colaborando para o desenvolvimento global do aluno com deficiência, para o aprimoramento das instituições escolares. Acrescenta ainda, que a avaliação é um processo contínuo e permanente de análise das variáveis que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem, procurando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2006).

É importante referenciar que os relatórios acima representam a síntese do desenvolvimento e da aprendizagem da aluna a partir de uma perspectiva interdisciplinar, relativa aos conhecimentos adquiridos, apontando também aqueles que precisam ser retomados no trabalho pedagógico a ser desenvolvido no ano seguinte, garantindo assim, a necessária articulação e continuidade na progressão da aluna.

Na perspectiva da avaliação inclusiva é permitido identificar as necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas não é suficiente

apenas identificar, é necessário construir propostas e tomar as providências que permitam concretamente satisfazê-las (BRASIL, 2006, p. 09). Ao professor cabe buscar uma formação que lhe permita atuar junto aos alunos rompendo com as visões de inferioridade, da suposta incapacidade de aprender. Acreditamos que ter expectativas positivas com relação ao aluno autista garante parte do sucesso neste caminho, como bem enfatiza Cunha (2014, p. 72):

A educação escolar pressupõe um ensino colaborativo, movimentos que trazem afetos e sonhos comunicantes, com produções individuais, com produções em grupo, socializando o saber produzido. Percebe-se que se aprende melhor na ausência do medo, com autonomia, criatividade e colaboração. São questões que desembocam na sala de aula, com a nova geração de aprendentes.

Nesta perspectiva, há a troca e o compartilhamento de conhecimento, propiciando interação, descoberta do outro e colaboração com seus pares.

Parece-nos, no entanto, que a escola comum ainda está se pensando inclusiva. Porém, quando vemos que a prática das professoras, sujeitos desta pesquisa, não promove interação entre a aluna autista e os outros alunos da turma, e que além disso, a aprendizagem da aluna centra-se apenas em atividades motoras, nos questionamos que espaço se tem dado à inclusão na escola.

As duas professoras foram enfáticas ao dizer que não tiveram formação adequada para atender o aluno autista, e mesmo que tenham feito leituras, buscando individualmente informações sobre como desenvolver atividades com a aluna autista, ainda assim, sentiam-se inseguras algumas vezes. Esta insegurança e o desconhecimento sobre o autismo, a falta de práticas pedagógicas adequadas para a escola inclusiva e o desconhecimento de habilidades próprias da aluna, impediram que a inclusão acontecesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretexto de apresentar algumas considerações e entendendo que o processo educativo não se encerra em apenas algumas observações da prática do professor, não damos esse trabalho por fechado, encerrado, antes, nos parece que ele é o primeiro passo para conhecermos o ambiente escolar no processo de inclusão, que precisa ser avaliado a partir de vários aspectos e situações no âmbito da sala de aula.

O objetivo a que nos propusemos que foi o de conhecer a prática pedagógica do professor na classe comum com alunos autistas nos revelou muitas questões para refletir sobre este campo, que precisa se fortalecer e sugerir estratégias para o trabalho docente e para a inclusão, além de levantar outras questões que permitam refletir sua aplicação, seus resultados e avaliar se esses resultados são significativos para o aluno com TEA.

As questões que nortearam essa pesquisa buscavam entender:

- ✓ Como é a prática pedagógica do professor na classe comum na perspectiva do aluno autista?
- ✓ Que concepções o professor tem sobre a inclusão do aluno autista?
- ✓ Como o professor planeja as atividades a serem desenvolvidas nesse contexto?
- ✓ A metodologia desenvolvida pelo professor favorece a aprendizagem do aluno autista?
- ✓ Como o professor avalia a aprendizagem do aluno autista?

Nossa primeira preocupação foi com relação à prática pedagógica do professor em turma inclusiva com aluno autista, para saber como o professor da classe comum desenvolve essa prática com aluno autista no contexto da Educação Inclusiva.

Ao nos arvorarmos na compreensão deste fenômeno, nos deparamos com alguns contratempos, em grande parte, ainda voltados para a dificuldade de encontrarmos um aluno autista que efetivamente frequentasse a classe regular.

Diante desta dificuldade, percorremos algumas escolas em âmbito Estadual, pois interessava-nos um aluno que estivesse ainda no Ensino Fundamental anos iniciais do 1º ao 5º ano, e preferencialmente na faixa etária entre seis e 14, por

acreditarmos que o processo educativo deva ser iniciado o mais breve possível para qualquer indivíduo. Porém, interessava-nos perceber como este processo se dá com crianças com o TEA, no âmbito da rede Estadual e na faixa etária citada.

Ao chegarmos à escola, *lócus* desta pesquisa, fomos bem recebidas e encaminhadas para a turma do 5º ano na qual começamos e finalizamos nossa pesquisa.

No primeiro contato com a professora soubemos que ela trabalhava pela manhã com a turma do 5º ano e à tarde na sala de AEE, atendendo os alunos com deficiência do turno da manhã. A professora nos informou ainda, que a turma era atendida por três professores: ela, de Educação Geral, uma professora de Educação Física e um professor de Artes. Este último, não encontramos em nenhum dos momentos em que estivemos desenvolvendo a pesquisa na turma, e ao questionar as professoras sobre que atividades eram desenvolvidas nessa disciplina, ouvimos que “praticamente nada foi feito”, o professor “pouco apareceu na escola” e apenas passava “matéria no quadro”, ao que tudo indica “estaria de licença saúde”.

Com relação a este terceiro professor, vale ressaltar que na escola, a nível de sistema de ensino nada foi feito, não houve substituição do mesmo. Dessa forma, os alunos ficaram praticamente o ano todo sem a referida disciplina, que nos parece relevante para o nível de ensino e para a interação dos alunos.

Enfrentamos ainda um contratempo que eram as faltas frequentes da aluna às aulas. Isso acontecia por vários motivos, como medicação, saúde, problemas familiares ou incidentes no bairro. Quando muito, as atividades da mãe tornavam-se um impedimento para que a aluna chegasse até a escola. Reforçamos que a aluna pouco frequentou as aulas de Educação Física porque sempre chegava atrasada, situação justificada pela mãe pelo fato de a aluna dormir tarde e apresentar dificuldade em preparar-se cedo para a escola.

Tivemos a preocupação e o interesse de conhecer que concepção as professoras tinham sobre o TEA, se já haviam feito algum curso sobre o tema, se liam a respeito. Que expectativas tinham com relação a aluna em sala de aula, pois considerávamos que essas questões determinariam a prática dessas professoras.

Em conversas com as professoras sujeitos da pesquisa, ouvimos que tudo que sabem e fazem vieram de conhecimentos adquiridos mediante leituras sobre o autismo. A professora da classe comum disse que já participou de alguns cursos promovidos pelo governo do Estado, mas nesses cursos aprenderam sobre outras

deficiências sem que fosse trabalhado especificamente o autismo. No entanto, vale ressaltar que esta professora atua também como professor do AEE, e para tal há a exigência no Estado que esta tenha especialização na área. Portanto, a docente tem conhecimento teórico sobre o tema.

No entanto, a queixa recaía sempre na falta de formação específica, de acordo com as entrevistadas, elas precisavam, de certa forma, usar a “intuição” para desenvolver seus trabalhos, ou como citado anteriormente, teriam que trabalhar na base de tentativa e erro, o que até faz parte do processo de aprendizagem. Porém, também faz parte desse processo o planejamento.

Essa dificuldade no desenvolvimento de atividades, ou por assim dizer, de planejar as aulas de modo a envolver todos os alunos, foi percebida nas observações em sala de aula, pois como citada e demonstrada através de fotos, nas páginas 83, 86 e 88, a professora trazia para a sala de aula atividade diferenciada para a aluna. Tais atividades não apresentavam relação com as atividades para o restante da turma. Ademais, percebemos que há um procedimento de infantilização nos trabalhos desenvolvidos, o que se traduz em uma expectativa baixa das professoras em relação às possibilidades de aprendizagem para esta aluna.

No que diz respeito a essas expectativas, as professoras disseram que só esperavam que a aluna se socialize com as outras crianças. Isso é bem perceptível na fala da professora Márcia já citada anteriormente, quando ela diz que aluna não aceita o contato com as outras crianças. A docente relata que este é primeiro ano que a aluna “se permite” estar na classe regular junto com outras crianças, e relaciona isso ao fato de ser ela a professora da turma, considerando que Jacira já a conhecia do AEE, sala já frequentada há dois anos. Durante esse período houve várias tentativas de incluir a aluna na classe comum, mas ela nunca permanecia. A professora sublinhou que ao chegar em sala de aula, a aluna gritava muito, ficava por vezes agressiva e era retirada da sala. Agora, no entanto, ela não interage com os outros alunos, mas fica todo o período da aula em sala, e há certa interação com a professora.

Nos vários encontros que tivemos com a turma foi possível perceber o desânimo das professoras diante das impossibilidades de ação com a aluna autista, considerando que esta é autista moderada, apresentando dificuldades de comunicação, ecolalia (repetição de sons e fala desconectados do momento), dificuldade de interação social e tempo de tolerância reduzido. Em várias situações

foi preciso parar a atividade para reiniciar depois, de acordo com a aceitação da aluna.

Diante dos resultados apresentados, percebemos que as dificuldades das professoras estão relacionadas com a falta de informações direcionadas para o trabalho com a aluna autista. De acordo com a queixa das próprias professoras “essas crianças foram colocadas na escola sem preparação dos professores”, de repente você chega na escola e tem um aluno autista. Como fazer? E o trabalho oscila entre tentativa e erro, nada especificamente direcionada. Foi assim, que percebemos a fala e a ação das professoras.

Elas até buscavam conhecimento, se preocupavam, queriam resultados positivos da aluna, mas inferiram que naquele momento Jacira precisava apenas de socialização. Não havia expectativa de aprendizagem ao nível de 5º ano, ou mesmo dentro das possibilidades da aluna, o objetivo primordial era a socialização. No entanto, não foi possível presenciar, ao menos nos momentos de observação, qualquer atividade desenvolvida para esse propósito.

A ausência de metodologias que possibilitassem a interação da aluna com seus pares é perceptível em todos os momentos da observação *in loco*. Foi possível observar que para as professoras era mais fácil deixar Jacira quieta em seu canto, pois correriam o risco que ela tivesse uma reação brusca e começasse a gritar ou fugisse da sala. Tais procedimentos são relatados pelas próprias professoras e observáveis nas fotos (Vide página 90) durante as atividades de recreação que aconteciam nos dias de sexta-feira com toda a turma. Tal ocasião era propícia para a interação, no entanto, em nenhum momento a aluna foi “encaixada” nos grupos de alunos para qualquer atividade. Ao invés disso, a professora pegou o *jogo preferido* da menina e a sentou em seu *canto preferido*, no fundo da sala e distante de todos.

Da mesma forma, as professoras entendiam que não havia o que avaliar em relação à aprendizagem da aluna em se tratando de uma estudante de 5º ano, pois ela não *conseguia acompanhar a turma*. Mais uma vez frisamos que não percebemos qualquer planejamento, metodologia ou intenção nas atividades desenvolvidas em classe, que permitisse à aluna qualquer tipo de aprendizagem. Ao contrário, seus trabalhos eram de tal forma infantilizados que pareciam estar direcionadas a uma criança de nível pré-escolar.

Esse, a nosso ver, é um dos problemas que dificulta e até mesmo impossibilita o processo de aprendizagem, já que o professor vê o deficiente como

se fosse a própria deficiência. Ele focaliza seu olhar nas impossibilidades, e a partir daí, elege o que pode e o que não pode ser aprendido. Em virtude disso, não cria altas expectativas, não planeja. Tal situação fica visível neste trabalho, pois durante todo o processo as professoras falam em interação, inclusão. Todavia, suas ações são excludentes por medo de reações abruptas que a aluna possa apresentar.

Entendemos que a inclusão da pessoa autista requer um conhecimento aprofundado do professor sobre o tema, devido à especificidade do mesmo e considerando que uma de suas características predominantes é a dificuldade de interação com o outro, além do que, em alguns casos, há total ausência da fala ou ainda uma fala difícil, na qual aparecem sons não identificados, ecolalia, além de uma comunicação que ocorre, muitas vezes, não quando ou como desejamos, mas a seu tempo.

Desse modo, percebemos que não há possibilidade de improvisos no trabalho com o autista. Há, sim, a necessidade de conhecimento prévio de suas características comportamentais individuais, além de conhecimento aprofundado sobre o TEA.

Diante das narrativas das professoras, ficou evidente que não existe uma preocupação com relação à aprendizagem dos conteúdos curriculares, referentes ao 5º ano pela aluna. O objetivo primordial das professoras durante o ano de 2016 foi promover a socialização da aluna. Porém, não percebemos durante nossas observações em sala nenhuma atividade, mecanismos ou esforços para que essa socialização acontecesse com os colegas de classe da aluna. As atividades em grupo envolviam os alunos. Entretanto, Jacira sempre ficava sozinha, isolada em seu canto, ocupada com pinturas ou algum jogo que parecia lhe interessar.

No dizer de uma das professoras, já estava sendo um avanço “que ela se permita estar no ambiente escolar com os outros alunos”. Conforme a avaliação desta professora, o objetivo de socialização foi alcançado, pois a aluna não gritava mais, não ficava agitada, permanecendo quieta no lugar onde era colocada. É importante dizer que a aluna senta sempre ao lado da mesa da professora e que faz as atividades propostas sempre com a ajuda da professora, com quem está totalmente “adaptada”.

Em relação a isso, consideramos que mesmo que aluna esteja frequentando as aulas, o lugar que ocupa ao sentar-se afastada dos outros alunos e próxima à professora não lhe permite nem interação e nem socialização. Parece-nos que esta

postura a exclui dentro deste ambiente que deveria ser inclusivo. No entanto, a professora entende que o fato de estar ali, sendo Jacira uma aluna autista em grau moderado, já é uma conquista, embora reconheça que não houve interação. No entanto, entendemos que “incluir” no ambiente escolar não significa apenas socializar, há a necessidade de que esse aluno interaja com seus pares e que haja aprendizagem significativa, em que o que foi ensinado tenha alguma aplicabilidade para a vida cotidiana e sejam desenvolvidas dentro das potencialidades de cada aprendiz.

A professora da disciplina de Educação Física relata que não conseguiu desenvolver nenhum trabalho com a aluna, ou seja, nem ao menos a interação aluna/professora aconteceu. Levando-se ainda em consideração que a aluna pouco frequentou suas aulas.

Consideramos que apesar de a aluna ficar todo o ano letivo frequentando a sala de aula regular, não houve inclusão, uma vez que a inclusão requer a participação do indivíduo no grupo e o alcance de objetivos individuais e coletivos, ou seja, a avaliação das próprias professoras diz que a aluna permanecerá no 5º ano por não ter obtido aprendizagem, por não acompanhar o restante da turma. No entanto, não está no relatório anual a listagem das atividades que foram realizadas para que ela não alcançasse a essa aprendizagem.

Não houve durante toda a pesquisa visita dos órgãos ligadas a Secretaria de Educação do Estado para fiscalização ou/e principalmente orientação e acompanhamento das professoras nas atividades com a aluna. Neste sentido, precisamos concordar com as professoras, pois as escolas recebem pessoas com TEA, porém, não há estrutura física para isso. Como relatamos aqui, a sala destinada para o AEE é palco de outras ações da escola, até os banheiros são usados por funcionários da escola e servem de depósito para objetos em desuso.

Sabemos que a formação é um componente essencial para trabalhar a perspectiva inclusiva, mas não é o único elemento. É preciso comprometimento, iniciativa e desejo de mudança e tais mudanças ultrapassam os muros da escola, responsabilizam órgãos que devem dar o suporte necessário para uma educação eficaz.

Além disso, entendemos que a formação por si só não vai trazer mudanças na prática, mas quando está aliada ao desejo, ao compromisso dos professores que

trabalham com a aluna autista, pode ser de grande valia para efetivar a inclusão na escola.

A fim de dar respostas acerca da pesquisa para as professoras e a comunidade escolar, nos comprometemos junto à direção da escola em desenvolver formações direcionadas para o trabalho com o aluno autista, nos momentos de Hora Pedagógica (HP) que acontecem na escola.

REFERÊNCIAS

ALONSO, R. G. **Práticas pedagógicas na educação infantil**: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar. 2016. 165 f. São Carlos: UFSCar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2016.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BENTES, N. O. Vigotski e a Educação Especial: Notas sobre suas contribuições. **Revista Cocar**, Pará, v. 4, n. 7, p. 85-92, 2010. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/41/31>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRISTOL, A.; WATSON, M. L.; DILAVORE, P. Estratégias para promover competências em crianças pré-escolares com autismo. In: GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1992.

BRASIL. **Nova LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

_____. **Lei 13. 005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4024/61)**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 04 de fevereiro de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692/71. Brasília, 1982.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. **Decreto nº 1320, de 24 de janeiro de 1891**. Institui honras e homenagens à memória do eminente cidadão o general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Distrito Federal do Brasil, 1891

_____. **Lei 13. 005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BREGANTINI, V. **Educação física para deficientes**. Porto Alegre: Sagra, 2001.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.**, v. 21, n. 1, Florianópolis, jan./abr., 2009.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **21ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Educação inclusiva: com pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escolas Inclusivas e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PA.** 2013. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CINTRA, R. C. L. **Práticas pedagógicas de professores de 1º ano do ensino fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem.** 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNEMAT, Cáceres, MT, 2012. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2012/renata_cristina_de_lacerda_cintra_batista_nascimento.pdf>. Acesso em: 06 maio 2017.

COITE, S. L. S. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão prática.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. UCB, Brasília, DF, 2011. 93 f. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/655/1/Simone%20Leal%20Souza%20Coite.pdf>

CONVENÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <www.educaçãoonline.com.br>. Acesso em: 13 maio 2007.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

_____. **Autismo e Inclusão**, psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DUARTE, L. C. **Ação pedagógica de professores de educação física em turmas inclusivas.** 2011, 215 f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9251/1/Leonardo%20de%20Carvalho%20Duarte.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2017.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v. 2, p. 132-144, 2011. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf>. Acesso em: 06 maio 2017.

FONTES, R. S. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa. Coleção Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

GOODE W. J; HATT, P. K. Métodos em pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GOTTI, M. O. **Integração e inclusão:** nova perspectiva sobre a prática da educação especial. Londrina: Ed. UEL, 1998.

GRANDIN, T. **O cérebro autista.** Tradução Cristina Cavalcanti, 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** v. 28, suppl. 1, São Paulo, Maio, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002>. Acesso em: 6 maio 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **A Integração de Pessoas com Deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. 2001. Disponível em: <[www.educaçãoonline](http://www.educaçãoonline.com.br)>. Acesso em: 13 maio. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, 2009.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para a Educação**: Recursos pedagógicos adaptados. Brasília, DF, 2002.

NASCIMENTO, R. C. L. C. B. **Práticas Pedagógicas de Professores de 1º Ano do Ensino Fundamental**: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012. Disponível em:

<http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2012/renata_cristina_de_lacerda_cintra_batista_nascimento.pdf>. Acesso em: 06 maio 2017.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago., 2003.

OLIVEIRA, I. A. A política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meireles et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores/as da educação especial**. 2002. 331 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 2002.

PERES, B. S.; BISSOTO, M. L. O material pedagógico adaptado na educação inclusiva: alternativas de inclusão para o aluno autista numa perspectiva sociocomunitária. **ANPED Sul**, 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/maria-luisa-bissoto-bianca-scalon-peres-de-paula.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

PINHEIRO, P. A. **Utilização de um programa de ensino para alfabetização do deficiente auditivo adulto**. UFSCar, 2000.

QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

SAMPIERE, R. H. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, v. 27 n. 2, p. 01-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1697/1667>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, I. M. O. **Trabalho pedagógico e autismo**: desafios e possibilidades, 2014. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/TRABALHO-PEDAG%C3%93GICO-E-AUTISMO-DESAFIOS-E-POSSIBILIDADES.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

SANTOS, M. P. **Seminário da inclusão**: Cartilha da inclusão. UFMG, 2002. Disponível em: <www.educacaoonline.com.br>. Acesso em: 14 maio 2007.

SILVA, Karla F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental**: possíveis causas do insucesso. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17040>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SILVA, E. C. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011. 166 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9684/1/%C3%89lida%20C.%20Santos%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2017.

SIQUEIRA, M. F. **Educação Física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo. VITÓRIA - ES 2011. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5257 DISSERT_MONICA%20FRIGINI.PDF>. Acesso em: 06 maio 2017.

STELZER, F. G. Uma pequena história do autismo. **Cadernos Pandorga de Autismo**. Volume 1. Junho 2010. Disponível em: <<http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga-Caderno1.pdf>>. Acesso em: 6 Mai, 2017.

TINTI, M. C. **Perspectiva para a prática pedagógica**: o portal do professor e a inclusão escolar. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Júlio Mesquita, SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92370/tinti_mc_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 mai, 2017.

VALLE, Marisa; GUEDES, Tânia. **A eficiência dos excluídos**, 2003. Disponível em: <www.terra.com.br>. Acesso em: 16 maio. 2007.

TUCKMAN, B. **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** 2007.

Disponível em:

<http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar? Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista com professores da classe regular

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA CLASSE REGULAR

1. IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____

Sexo: _____

2. FORMAÇÃO

ÁREA DE FORMAÇÃO: _____

LOCAL: _____

ESTUDOS ADICIONAIS:

POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO, QUAIS:

REALIZOU FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA? SIM () NÃO ()

SE SIM, QUAIS?

HÁ QUANTO TEMPO ATENDE O ALUNO AUTISTA NA CLASSE COMUM?

3. A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

PARA VOCÊ QUEM É O ALUNO AUTISTA? O QUE SABE SOBRE ESTE TRANSTORNO?

COMO VOCÊ PERCEBE A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA?

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 Como você realiza o planejamento de atividades para a turma?

() Semanal () mensal () Bimestral () Trimestral () Semestral () Anual

Explique:

4.2 Ao planejar você pensa em atividades que envolvam o aluno autista?

Sim Não Às vezes

Justifique:

4.3 Ao desenvolver as atividades planejadas o aluno autista participa, é atraído para a mesma? Sim Não Às vezes

Exemplifique:

4.4 Você prioriza alguns conteúdos curriculares em detrimento de outros?

Sim Não

Justifique:

4.5 Como você trabalha os conteúdos curriculares com a turma, objetivando a compreensão por parte de todos os alunos e especialmente o aluno autista?

4.6 Que tipos de metodologias ou métodos de trabalho com o autismo você conhece?

Explique:

**APÊNDICE B – Roteiro de observação da prática pedagógica do professor na
classe comum com aluno autista**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDGÓGICA DO PROFESSOR NA
CLASSE COMUM COM ALUNO AUTISTA

1. IDENTIFICAÇÃO DO OBSERVADOR

2. IDENTIFICAÇÃO DA TURMA

3. ATIVIDADE REALIZADA

4. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

4.1 O PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE LEVOU EM CONSIDERAÇÃO A
PRESENÇA DO ALUNO AUTISTA?

() SIM () NÃO

CONSIDERAÇÕES

4.2 FOI POSSÍVEL EXECUTAR A ATIVIDADE PLANEJADA EM SUA
TOTALIDADE?

() SIM () NÃO

OCORRÊNCIAS

4.3 QUE RECURSOS DIDÁTICOS FORAM UTILIZADOS?

4.4 TAIS RECURSOS FORAM APROPRIADOS PARA O TRABALHO COM O
ALUNO AUTISTA?

4.5 HOUVE O USO DE ALGUMA METODOLOGIA ESPECIFICA PARA O
ALUNO AUTISTA? QUAL?

4.6 HOUVE ALGUM TIPO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR, VISANDO A
PRESENÇA DO ALUNO AUTISTA?

4.7 COMO SE DEU A AVALIAÇÃO DO PROCESSO?

4.8 O ALUNO AUTISTA FOI AVALIADO?

4.9 NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE OCORREU A INTERAÇÃO DO
ALUNO AUTISTA COM OS OUTROS ALUNOS E PROFESSOR?

5. RELATO DA OBSERVAÇÃO FEITA:

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Projeto de dissertação de mestrado “**A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva**”, tem como objetivo analisar **o planejamento das aulas, a metodologia usada pelo professor e a avaliação de suas atividades no contexto da inclusão de aluno autista na classe regular comum.**

Tem como objetivos específicos: (1) Identificar como ocorre a prática pedagógica do professor na perspectiva do aluno autista; (2) Explicitar as concepções dos professores sobre a inclusão do aluno autista; (3) Levantar como é realizado o planejamento de atividades para o desenvolvimento das aulas; (4) Identificar as metodologias utilizadas em sala de aula para favorecer a aprendizagem aluno autista; (5) Descrever como ocorre o processo avaliativo do professor na classe comum com o aluno autista.

O que você precisa autorizar aos pesquisadores são as seguintes coletas de dados: a) observação das atividades desenvolvidas em classe e/ou extraclasse na turma de ensino comum com aluno autista incluso, ressaltamos que, a observação manterá no anonimato os sujeitos envolvidos; b) entrevistas com o uso de questionários e gravador, onde serão feitas as perguntas constantes no roteiro em anexo. Esclarecemos que será mantido o sigilo de identificação dos sujeitos respondentes, e que todo o conteúdo das entrevistas será usado única e exclusivamente para os fins desta pesquisa; c) fotos e/ou vídeos das atividades desenvolvidas, preservando-se a imagem dos sujeitos envolvidos na mesma.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a aluna de Mestrado **Janiby Silva de Oliveira**, da **Universidade do Estado do Pará**.

A qualquer momento você pode desautorizar o uso das informações utilizadas. Fica esclarecido que não haverá despesas pessoais para você em qualquer etapa da pesquisa, também não haverá pagamento por sua participação na mesma.

Declaro que li e compreendi as informações que foram explicadas sobre o trabalho em questão no presente documento. Participei e discuti com os alunos

sobre minha decisão em participar desta pesquisa, ficando claro para mim seus propósitos e objetivos, bem como os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou bem esclarecido que minha participação não gerará ônus ou bônus, e que posso optar por desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Assim, concordo em participar voluntariamente desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou qualquer perda dos benefícios oriundos da mesma, ou de minha participação nesta pesquisa.

Belém, ____ de _____ de 20__

Assinatura do participante (ou seu responsável legal)