



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHLA
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

RAMON OLÍMPIO DE OLIVEIRA

**DIREITOS HUMANOS E AUTISMO: ENTRE AS NORMATIVAS DE GARANTIA E
PROTEÇÃO E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA REDE
PÚBLICA DE JOÃO PESSOA – PB**

**JOÃO PESSOA – PARAÍBA
MAIO/2017**

RAMON OLÍMPIO DE OLIVEIRA

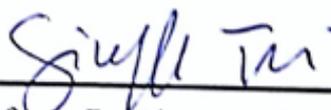
DIREITOS HUMANOS E AUTISMO: ENTRE AS NORMATIVAS DE GARANTIA E PROTEÇÃO E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA – PB

Texto de dissertação apresentado em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGDH/UFPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

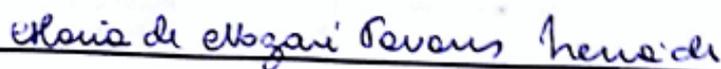
Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

BANCA EXAMINADORA



Professor Dr. Giuseppe Tosi

Prof. Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra



Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide

JOÃO PESSOA - PARAÍBA
MAIO/2017

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a consecução deste texto de dissertação, que foi fruto de muito esforço e dedicação.

Agradeço a Deus por ter me dado forças para finalizar o texto em face dos obstáculos que enfrentei. Agradeço demais à Nayara Toscano, sem a qual esse texto não seria nem iniciado, por me apoiar durante o processo de seleção.

Agradeço à paciência e dedicação da professora Adelaide Alves Dias, responsável pela minha orientação. Professora, a senhora vai direto pra o céu depois dos apertados que lhe causei. Fiz meu máximo na elaboração desse texto e sei que a senhora sabe disso, mas peço desculpas pelos reiterados erros que cometi, vícios de um método de escrita que ainda não se apagaram por completo, mas que, com sua ajuda e contribuição, estão sendo, aos poucos, substituídos por uma escrita mais voltada ao mundo acadêmico. À senhora, meus agradecimentos especiais e desculpas por chamá-la de senhora nos agradecimentos.

Agradeço aos membros da banca, cuja compreensão e auxílios no processo de qualificação e no período entre a qualificação e entrega final. Seus votos e apontamentos foram inestimáveis para a elaboração do texto final, e agradeço pela paciência que tiveram e, se Deus quiser, terão devido ao o curto tempo de entrega desse texto.

Agradeço aos gestores e professores que se prestaram a responder nossas perguntas, contribuindo para este trabalho de forma direta e tendo paciência com as visitas reiteradas durante o expediente de trabalho.

Agradeço à minha família, por estar lá nas horas que eu precisei.

*Aprender é apenas lembrar de algo que, no fundo, você já sabe. Fazer é demonstrar o que se sabe. Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você.
Richard Bach.*

RESUMO

A educação é direito fundamental de todos e dever do Estado, que deve garantir o acesso e a qualidade de ensino para aqueles (as) que dela necessitem. Dentre os diversos sujeitos de direito cuja educação deve ser garantida pelo Estado, destacamos as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Realizamos a análise das políticas públicas acerca da inclusão educacional dessas crianças na Rede Municipal de Ensino Público de João Pessoa, procurando responder aos seguintes questionamentos: quais normas jurídicas, nacionais e internacionais, versam sobre a proteção das crianças autistas e garantia de seus direitos? Quais as políticas públicas específicas para garantir a inclusão educacional dessas crianças? Como se dá a efetivação dessas políticas? Através dos questionamentos levantados, traçamos os objetivos específicos que compõem os capítulos desta dissertação: levantamento histórico do autismo, analisando sua categorização como sintoma, distúrbio e, posteriormente, transtorno, estudando suas modificações conceituais; contextualização do arcabouço normativo pátrio e internacional sobre educação como direito fundamental e proteção da criança autista; realização de pesquisa de campo nas escolas da Rede Pública de João Pessoa através de entrevistas com os seguintes sujeitos de pesquisa: professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), diretores e supervisora educacional, onde buscamos saber dos entrevistados como se dá a inclusão educacional das crianças autistas em suas respectivas escolas. Os procedimentos metodológicos escolhidos foram pesquisa bibliográfica e normativa, observando leis, tratados e resoluções sobre o tema, bem como pesquisa de campo e coleta de dados através de entrevistas, cujo universo de estudo foi a Rede Municipal Pública de Ensino de João Pessoa, contendo noventa e cinco escolas e setenta e quatro Centros de Referência em Educação Infantil (CREI). Como amostra, escolhemos dez unidades, sendo seis escolas e quatro CREI's, cujo critério de seleção foi o maior número de alunos autistas matriculados. O tratamento dos dados se deu pela análise de conteúdo, dividida em três fases distintas: pré-análise, exploração e tratamento dos resultados. Através deste procedimento, foi possível a elaboração de onze categorias, quais sejam: primeiro contato com a criança autista; formação continuada; dificuldade de lidar com a criança autista; desenvolvimento acadêmico; formas de avaliação; ensino regular para as crianças autistas; inclusão social das crianças autistas com as crianças em geral; interação dos professores e gestores com os autistas; diferenciais de destaque; políticas de públicas de inclusão da criança autista e relação família-escola. Foi possível, analisando as categorias, chegar à conclusão de que não existem políticas públicas municipais específicas que tratam da educação da criança autista em João Pessoa, com a Secretaria de Educação Especial (SEDEC) se limitando a executar as políticas federais acerca da matéria, bem como a efetivação dessas políticas ocorre de forma lenta e é muito dependente do ímpeto e proatividade dos profissionais para incluir e educar essas crianças. Esperamos que este texto sirva como base para realização de outros estudos, de forma a ampliar o banco de dados aqui levantado e trazer notoriedade ao tema, funcionando como fomentador de pesquisa, uma vez que trata da importância de garantir a inclusão educacional das crianças autistas.

Palavras-chave: autismo; direito à educação; inclusão educacional; políticas públicas; direitos humanos.

ABSTRACT

Education is a fundamental right for everyone and a duty of the State, which must guarantee access and quality of education for those who need it. Among the several subjects of law whose education must be guaranteed by the State, we highlight children with Autism Spectrum Disorder (ASD). We carry out the analysis of the public policies regarding the educational inclusion of these children in the Local Network of Public Teaching of João Pessoa, trying to answer the following questions: Which national and international legal norms deal with the protection of autistic children and guarantee their rights? What are the specific public policies to ensure the educational inclusion of these children? How are these policies implemented? Through the questions raised, we outline the specific objectives that make up the chapters of this dissertation: historical review of autism, analyzing its categorization as symptom, disorder and, later, disorder, studying its conceptual modifications; Contextualization of the national and international normative framework on education as a fundamental right and protection of the autistic child; Conducting field research in schools of the Public Network of João Pessoa through interviews with the following research subjects: teachers of the Specialized Educational Assistance (AEE), directors and educational supervisor, where we sought to know from the interviewees how does the educational inclusion of children occur in their respective schools. The methodological procedures chosen were bibliographic and normative research, observing laws, treaties and resolutions on the subject, as well as field research and data collection through interviews, whose universe of study was the Local Public Education Network of João Pessoa, containing ninety And five schools and seventy-four Reference Centers for Early Childhood Education (CREI). As a sample, we chose ten units, being six schools and four CREI's, whose selection criterion was the highest number of autistic students enrolled. The data was processed by content analysis, divided into three distinct phases: pre-analysis, exploration and treatment of results. Through this procedure, it was possible to elaborate eleven categories, namely: first contact with the autistic child; Continuing education; Difficulty in dealing with the autistic child; Academic development; Forms of evaluation; Regular education for autistic children; Social inclusion of autistic children with children in general; Interaction between teachers and managers with autistics; Highlights; Public policies of inclusion of the autistic child and family-school relationship. It was possible, analyzing the categories, to reach the conclusion that there are no specific municipal public policies that deal with the education of the autistic child in João Pessoa, with the Secretariat of Special Education (SEDEC), limiting itself to executing federal policies on the subject, How the implementation of these policies occurs slowly and is very dependent on the impetus and proactivity of professionals to include and educate these children. We hope that this text will serve as a basis for other studies, in order to broaden the database raised here and to bring the subject to prominence, acting as a research promoter, since it deals with the importance of guaranteeing the educational inclusion of autistic children.

Keywords: autism; right to education; Educational inclusion; public policy; human rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Gráfico contendo a idade dos entrevistados.....	65
Figura 02: Gráfico contendo a experiência dos entrevistados com a educação de forma geral 66	
Figura 03: Gráfico com experiência dos entrevistados com a educação especial.....	67
Figura 4 – Fluxograma de Acompanhamento da Pessoa com TEA na REDE SUS.	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EVOLUÇÃO CONCEITUAL DO AUTISMO E SUA RELAÇÃO COM AS NECESSIDADES ESPECIAIS	14
1.1 BREVE RELATO SOBRE DEFICIÊNCIA E SUA DEFINIÇÃO LEGAL	14
1.2 DO AUTISMO AO TEA: HISTÓRICO SUCINTO E DEFINIÇÕES	17
1.3 CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	19
1.3.1 Diferenças entre autismo e outras síndromes	23
1.3.1.1 <i>TEA e Síndrome de Rett</i>	24
1.3.1.2 <i>TEA e Síndrome de Asperger</i>	27
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO PÁTRIO	29
2.1 A PERSECUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONQUISTAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARTINDO DA DÉCADA DE 1960 ATÉ OS DIAS ATUAIS	29
2.2 PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: GARANTIA E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA ADEQUADA	50
2.3 DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA	55
3. DA INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA	63
3.1 METODOLOGIA UTILIZADA	63
3.2 DA VISITA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA	67
3.3 RELATÓRIO E DETALHAMENTO DAS CATEGORIAS RESULTANTES DO TRATAMENTO DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS.....	70
3.3.1 Categoria Nº 1: Primeiro contato com a criança autista	70
3.3.2 Categoria Nº 2: Formação continuada	72
3.3.3 Categoria Nº 3: Dificuldade de lidar com a criança autista	74
3.3.4 Categoria Nº 4: Desenvolvimento acadêmico	76

3.3.5 Categoria Nº 5: Formas de avaliação	77
3.3.6 Categoria Nº 6: Ensino regular para as crianças autistas	79
3.3.7 Categoria Nº 7: Inclusão social das crianças autistas com as crianças em geral	81
3.3.8 Categoria Nº 8: Interação dos professores e gestor com os autistas	83
3.3.9 Categoria Nº 9: Diferenciais de destaque	84
3.3.10 Categoria Nº 10: Políticas de públicas de inclusão da criança autista	87
3.3.11 Categoria Nº 11: Relação família-escola	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	97
ANEXO 1.....	111
ANEXO 2.....	113
ANEXO 3.....	114
ANEXO 4.....	116
CATEGORIA Nº 1.....	117
CATEGORIA Nº 2.....	118
CATEGORIA Nº 3.....	120
CATEGORIA Nº 4.....	124
CATEGORIA Nº 5.....	124
CATEGORIA Nº 6.....	126
CATEGORIA Nº 7.....	128
CATEGORIA Nº 8.....	131
CATEGORIA Nº 9.....	132
CATEGORIA Nº 10.....	135
CATEGORIA Nº 11.....	137
ANEXO 5.....	139
ANEXO 6.....	140

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos (DDHH) são matéria que se encontra em constante transformação desde que foi reconhecido que o ser humano não é apenas munido de obrigações, mas também de prerrogativas e garantias fundamentais que lhe permitam ter uma vida digna.

Reconhecer a importância de tais direitos tem tido especial foco desde o Iluminismo, no contexto da Revolução Francesa, em 1789, com a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão e, segundo o professor Freddy Sorto (2008), a Declaração de Direitos do Povo da Virgínia, treze anos antes, nos Estados Unidos.

O estudo e a luta pelo reconhecimento e garantia dos Direitos Humanos vem ganhando cada vez mais atenção, sendo tópico de convenções e tratados internacionais, garantindo a elaboração de políticas públicas e promovendo o respeito e a proteção de direitos básicos, inerentes à pessoa, mas muitas vezes desrespeitados, como é o caso do direito à vida, a dignidade da pessoa humana, igualdade, liberdade de ir e vir, entre outros.

Dentre essas faculdades essenciais para uma existência digna, o presente projeto irá focar-se na análise das garantias de um grupo específico de pessoas, quais sejam as que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), com particular interesse no que diz respeito ao acesso à educação e o modo como ela está sendo oferecida para essas pessoas.

No decorrer da elaboração da presente dissertação, foi utilizada a denominação acolhida pelo DSM-V, a qual considera o autismo como sendo um espectro, por isso a escolha do termo TEA. Tendo em vista que o TEA dificulta e, em alguns casos em que o espectro de autismo é mais grave, até impossibilita a capacidade de aprendizado mais avançado da criança, faz-se necessário direcionar especial atenção para esse grupo.

Além de serem acometidas do autismo, sendo consideradas por lei como pessoas com deficiência, segundo dispõe a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), em seu art. 1º, §2º, as crianças ainda gozam de proteção especial da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu art. 227, caput, §1º, II e §3º, V) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), nos arts. 6º e 71, por conta de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, que torna necessária a sua defesa e a luta pela garantia específica dos seus direitos, assim como a elaboração de políticas públicas que objetivam a integração sócio-educacional dessas crianças.

Importante ressaltar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), que traz várias diretrizes no que diz respeito à formação educacional de pessoas com deficiência, apontando a necessidade de inclusão e facilidade de acesso das mesmas. Avulta destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), que, em seu artigo 58, versa sobre a necessidade de haver educação especial para alunos com transtornos globais do desenvolvimento e sobre o acompanhamento especial em escola regular. Observe-se:

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.(BRASIL, 1996a)

Indo mais adiante, as citadas normas também versam sobre o direito à educação, que é uma garantia para as crianças e adolescentes e um dever do Estado, sendo imprescindível mencionar a Declaração de Salamanca, discorrendo sobre o fato de que a Organização das Nações Unidas (ONU) resolveu, após a elaboração das Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, elaborar um documento que garantisse devida atenção às necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes e adultos. A Declaração de Salamanca foi justamente esse documento.

Na citada Declaração, que será observada no segundo capítulo, a ONU ratificou o compromisso para garantir que a Educação fosse direito de todos, com foco nas crianças, adolescentes e adultos que tivessem necessidades educacionais especiais, sendo um dos mais importantes documentos no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência nas redes de ensino. Logo no início da Declaração encontram-se os seguintes dizeres:

[...]reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A educação é um direito fundamental, direito humano cuja importância é imensurável, uma vez que é, também, um direito-meio e direito-fim, pois tem a finalidade de educar para um convívio pacífico e que garanta uma existência digna, além de garantir, com seu exercício, a aquisição de outros direitos, pois, quanto maior o grau de educação, maior a possibilidade de crescimento individual e profissional.

A inclusão de crianças autistas na educação é uma necessidade, já que, por possuir um transtorno que lhe dificulta o aprendizado e a interação social (TEA), é necessária a convivência diária com crianças de sua idade para que tais interações se consolidem como parte de seu cotidiano e favoreçam seu crescimento individual e educacional com vistas ao sucesso acadêmico, bem como aponta Rosana Glat ao dizer que:

[...] a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à necessidade de seu aluno. [...] Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele (aluno com necessidades educacionais especiais) aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e *permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico*, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas *peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento* (GLAT, 2007, p. 17).

Através do exposto, buscou-se responder às seguintes perguntas: No que diz respeito ao ordenamento jurídico nacional e internacional, como se dá a proteção das crianças com autismo? Quais as políticas públicas de inclusão educacional de crianças com autismo na rede de ensino pública de João Pessoa e como se dá a sua efetivação no que concerne ao acompanhamento das mesmas?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar políticas públicas de inclusão educacional de crianças com autismo nas redes de ensino, em específico na cidade de João Pessoa. Para responder os questionamentos levantados acima foi realizada uma contextualização histórica do transtorno classificado como autismo, desde sua origem até os dias atuais, do ponto de vista da medicina e da educação. Os objetivos específicos da presente dissertação se dividem da seguinte forma: realização de um levantamento normativo onde será averiguado o ordenamento jurídico pátrio e os tratados internacionais no que diz respeito à inclusão educacional de crianças autistas na rede de ensino pública de João Pessoa, de forma que foi observado se, de fato, há a efetivação e proteção da educação como direito humano das crianças com deficiência – autismo; Realização uma pesquisa de campo através de visitação nas escolas com o intuito de saber dos gestores, professores e dos gestores da

Secretaria de Educação Especial de João Pessoa (SEDEC) para poder se inteirar do processo de inclusão de crianças autistas nas escolas escolhidas. Os dados da pesquisa de campo foram levantados através de entrevistas com os membros já citados. Os procedimentos metodológicos específicos utilizados para a elaboração deste trabalho estão detalhados em tópico específico para entender e analisar os resultados que a inclusão sócio-educacional traz para essas crianças, bem como realização de entrevistas com os educadores.

Levando-se em conta a Educação como direito fundamental e humano, sendo garantia de todos e dever do Estado, como dito anteriormente, de nada adiantariam as políticas públicas educacionais se sua efetivação não fosse analisada e buscada, sendo essa a justificativa da pesquisa.

Com isso, apontando as crianças com autismo como um grupo específico que possui necessidades educacionais especiais, que devem ser atendidas pelo Estado, a presente pesquisa encontra sua relevância ao buscar entender como tais necessidades estão sendo supridas, visando a demonstrar o processo de inclusão educacional das crianças com autismo na rede de ensino pública de João Pessoa.

A consecução desse estudo objetiva servir de base para entender como essas crianças convivem nas escolas e como seu cotidiano influencia na sua vida social. Com esses dados em mãos, visa-se contribuir para a elaboração de novas políticas públicas ou, ao menos, buscar implementar as políticas já existentes, garantindo que as crianças com autismo tenham a atenção necessária para que sejam satisfeitas suas necessidades educacionais especiais, com sua consequente inclusão sócio-educacional e melhoria da qualidade de vida.

No que tange ao procedimento metodológico, o foco da dissertação é o desenvolvimento de uma pesquisa empírica que estabeleça uma análise entre as políticas públicas voltadas para a inclusão e integração de crianças autista na rede de ensino pessoense e a sua (in)efetividade diante da concretude da realidade social.

O processo metodológico do presente trabalho foi dividido em três capítulos, objetivando realçar a evolução científica do conceito de autismo, abordando as leis e políticas públicas.

Para tanto, o primeiro capítulo tratou de uma pesquisa de cunho histórico, visando a analisar o aporte histórico e conceitual desde a classificação do autismo como um sintoma específico da esquizofrenia até a sua compreensão enquanto Transtorno Global do Desenvolvimento adotada pelo CID-10, sua definição como Transtorno Invasivo do

Desenvolvimento para o DSM-IV e, com o advento do DSM-V, sua mais nova definição: Transtorno do Espectro Autista ou Transtorno do Espectro do Autismo.

Para a realização da pesquisa foram utilizados documentos, artigos e livros específicos, partindo desde publicações sobre Psicologia e Psiquiatria, com o intuito de explicar o conceito de autismo ao longo dos anos no primeiro capítulo, para, posteriormente, chegar à análise legislativa específica, tanto nacional como internacional no segundo capítulo, caracterizando a pesquisa documental feita com fontes escritas primárias e secundárias, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174).

No segundo capítulo da dissertação foi feito um levantamento normativo em nível nacional e internacional. Essa análise das normas aliada ao cabedal de informações adquiridos com o levantamento histórico feito no primeiro capítulo é fundamental para a compreensão da pesquisa empírica que será realizada e analisada no terceiro capítulo da dissertação. O intuito do levantamento foi analisar se há a efetividade das políticas voltadas às crianças autistas no contexto escolar ou se, ao contrário, há um descompasso, tomando como base os conceitos e normas analisados no primeiro e segundo capítulo.

Esse levantamento normativo permitiu a elaboração de um comparativo entre o que é previsto em lei e o que de fato ocorre quando se fala em políticas públicas de inclusão educacional de crianças com autismo e a proteção aos seus respectivos direitos.

Houve, ainda, a análise das normas ligadas à educação e direitos humanos nas esferas municipal, estadual e federal, cujo objetivo foi traçar o comparativo entre o ser e o dever ser, sem esquecer-se dos tratados e acordos internacionais ratificados no ordenamento jurídico pátrio. A elaboração dessas duas primeiras fases são a chave para a compreensão da pesquisa empírica que foi realizada no terceiro capítulo do trabalho.

O terceiro capítulo consistiu na realização de pesquisa de campo e análise dos respectivos dados obtidos através desta. A pesquisa empírica se realizou através do uso de uma metodologia qualitativa focada no acompanhamento de crianças diagnosticadas com autismo na rede de ensino público em uma dada instituição por um período de tempo específico. O procedimento metodológico utilizado para a realização da pesquisa encontra-se explicado de forma detalhada dentro do terceiro capítulo.

1 EVOLUÇÃO CONCEITUAL DO AUTISMO E SUA RELAÇÃO COM AS NECESSIDADES ESPECIAIS

Os tópicos a seguir buscaram contextualizar o conceito de deficiência, abordando sua definição legal e a relação que passou a ter com o TEA a partir do advento da Lei 12.764/12, que passou a considerar o transtorno como um tipo de deficiência, conferindo aos autistas os direitos garantidos às pessoas com deficiência.

1.1 BREVE RELATO SOBRE DEFICIÊNCIA E SUA DEFINIÇÃO LEGAL

Toda pessoa é detentora de direitos e prerrogativas que lhes são garantidas pelo Estado. Este, por sua vez, procura colocar todos os indivíduos em pé de igualdade, buscando corroborar com o que consta no Art. 5º, *caput*, da Constituição pátria, que preconiza a igualdade de direitos e prevê as garantias fundamentais.

Vários indivíduos possuem certas dificuldades ou impedimentos, cabendo ao Estado auxiliar essas pessoas e restaurar o equilíbrio. Tais impossibilidades são conhecidas como deficiências e apresentam limitações próprias e características únicas, possuindo, em alguns casos, tratamentos específicos ou formas de contornar a situação.

Consultando o Ferreira (2002), pode-se observar que a definição de deficiência se apresenta da seguinte forma: “1. Falta, falha, carência. 2. Imperfeição, defeito. 3. Insuficiência”. Dessa forma, tendo em vista que a presente pesquisa busca abordar pessoas com deficiência, e levando em conta a definição adquirida no dicionário, o uso do termo será usado para apontar determinada falha que acometa as pessoas de qualquer natureza.

Observa-se que a definição apresentada no Dicionário Aurélio é bastante curta, sendo interessante exibir a explicação constante na Convenção de Guatemala de 1999, que se tornou vigente no ordenamento jurídico pátrio através do Decreto nº3.956/2001, apresentando uma abordagem mais ampla do tema:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001a).

Levando em consideração que as deficiências dificultam, limitam e, em alguns casos até impedem a realização de determinadas atividades básicas do cotidiano, torna-se necessária

uma reflexão mais aprofundada sobre como trabalhar com essas limitações apresentadas. O estudo em pauta abordou a forma de trabalho adotada pelos profissionais para lidar com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência no meio escolar, ou, utilizando a terminologia correta para esse tipo de situação, as chamadas “necessidades educacionais especiais”.

Para garantir um melhor atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, houve o advento da Política Nacional de Educação Especial, que fez um angariado de leis e definições para propor um atendimento especial aos alunos que apresentassem deficiências. Tal política apresentou explicações bastante satisfatórias em relação ao tema, destacando-se o seguinte comentário:

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 1994a).

Observando que as dificuldades de aprendizado ultrapassavam as pessoas com deficiência, os profissionais da Educação promoveram a criação das estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais, apontando as seguintes observações:

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos: crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1998).

Como se pode depreender do exposto acima, vários são os vieses acerca da atribuição de status de pessoa com deficiência e sobre a necessidade de atendimento diferenciado para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Analisando os conceitos de deficiência e alunos com deficiência abordados anteriormente e traçando um perfil comparativo com aquelas definições trazidas pela Convenção da Guatemala, pode-se observar a semelhança entre ambos no que diz respeito à consideração da deficiência como sendo um conjunto de limitações, dificuldades ou

impedimentos sensoriais, mentais ou físicos que acabam por limitar ou impedir o exercício das atividades cotidianas.

As definições supracitadas ainda podem ser encontradas em outros documentos como a Resolução nº4/09 do Conselho Nacional de Educação e o Decreto 3.298/99, responsável pela regulamentação da Lei 7.853/89, sendo o primeiro documento mais interessante para a presente pesquisa, vez que traz em seu bojo a definição de alunos com transtorno global do desenvolvimento, uma das definições do autismo. Observe-se:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.(BRASIL, 2009a)

A Resolução nº 4 do CNE/CEB passa a instituir um projeto pedagógico a ser implantado em escolas regulares com a obrigatória previsão de profissionais de apoio, o que foi ratificado pela Nota Técnica SEESP/GAB nº19/2010 (BRASIL, 2010a) ao esclarecer que, no evento da matrícula de alunos com TGD em escolha regular, o profissional de apoio será necessário sempre que a necessidade específica do aluno não pode ser atendida através dos cuidados fornecidos aos demais estudantes, cabendo à instituição de ensino a contratação de profissionais para suprir tal necessidade.

Quanto ao Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), cuja redação foi alterada pelo Decreto 5.296/04, também traz em seu art. 4º a definição de pessoa com deficiência, como se pode depreender do seguinte trecho:

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:
IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
a) comunicação;
b) cuidado pessoal;
c) habilidades sociais;
d) utilização dos recursos da comunidade;
e) saúde e segurança;
f) habilidades acadêmicas;
g) lazer; e
h) trabalho; (BRASIL, 1999)

Importante frisar que, atualmente, caiu em desuso o termo “portador de deficiência”, haja vista que a palavra “portador” aponta para algo contagioso, sendo tal termo considerado pejorativo. Para sanar discussões, fica sendo utilizado o termo pessoa com deficiência.

No tópico a seguir, o TEA foi abordado através de seu contexto e desenvolvimento histórico, sendo apontadas algumas de suas características e sua definição propriamente dita.

1.2 DO AUTISMO AO TEA: HISTÓRICO SUCINTO E DEFINIÇÕES

O TEA, analisado durante anos pelo psiquiatra Leo Kanner, teve sua gênese como transtorno próprio na literatura médica em 1943, quando o citado doutor publicou seu artigo “Autistic disturbances of affective contact”, no qual definiu o autismo como sendo um distúrbio afetivo de contato ao analisar onze crianças e chegar à seguinte conclusão:

There is from the start an extreme *autistic aloneness* that, whenever possible, disregards, ignores, shuts out anything that comes to the child from the outside. [...] We must, then, assume these children come into the world with innate inability to form the usual, biological provided affective contact with people, just as other children come into the world with innate physical or intellectual handicaps. If this assumption is correct, a further study of our children may help to furnish concrete criteria regarding the still diffuse notions about the constitutional components of emotional reactivity. For here we seem to have pure-culture example of *inborn autistic disturbances of affective contact*. (KANNER, 1943, p. 250).¹

Antes do artigo de Kanner, o autismo era considerado um dos sintomas da esquizofrenia, não tendo uma classificação própria como transtorno ou doença. Era conhecido pelo comportamento diferenciado e dificuldade de interação social e aprendizado por parte das crianças. Por fim, não foi considerado como doença, mas sim como um transtorno específico. Atualmente, na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), o autismo encontra-se dentro do gênero “F84”, que diz respeito aos Transtornos globais do desenvolvimento (TGD). A definição dos TGD e do autismo infantil, são encontrados, respectivamente, no CID-10:

F84: Transtornos Globais do Desenvolvimento

¹KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Children*, Baltimore, n. 2, p. 250, 1943. “Desde o início há uma solidão autística que, sempre que possível, despreza, ignora, isola toda e qualquer coisa que chegue à criança através do meio externo. [...] Nós devemos concluir que essas crianças chegam ao mundo com uma inabilidade inata de se manter contato e se relacionar com as pessoas, assim como outras crianças vem ao mundo com certas deficiências intelectuais ou físicas. Se esta conclusão estiver correta, um estudo mais aprofundado de nossas crianças será necessário para que se elabore material mais criterioso no que diz respeito às noções difusas sobre a reatividade emocional. Aqui temos exemplos puros do distúrbio autista inato do contato afetivo. (Tradução livre)

Grupos de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por meio de um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito em todas as ocasiões.

F84.0: Autismo infantil

Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade) (OMS, 2007, p. 367)

O autismo também tem outras denominações, entre as quais se destaca, além do TGD, a sua classificação como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), sendo essa denominação encontrada no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders– Fourth Edition* (DSM-IV), sob o código 299.00 *Autistic Disorder*, que nos traz a seguinte definição:

As características essenciais do Transtorno Autista são a presença marcante de um desenvolvimento anormal ou deficiente nas interações sociais e comunicações, além da presença de um repertório restrito de atividades e interesses. Manifestações do transtorno variam drasticamente dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Transtorno Autista é às vezes referido como autismo infantil precoce, autismo infantil ou autismo de Kanner. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA, 2002, p. 70).

Todavia, tal conceito se tornou ultrapassado com o advento do DSM-V, que será analisado mais adiante. No que diz respeito à etimologia, a palavra autismo é originada através da união de duas palavras gregas, quais sejam “autos” e “ismo”, que significam, respectivamente, “em si mesmo” e “voltado para” (LIRA, 2004).

Como dito anteriormente, o autismo foi inicialmente tratado como um sintoma específico da esquizofrenia, sendo que as publicações voltadas para esse viés se deram pelo psiquiatra Ploullier, no ano de 1906 quando este realizava a análise e estudo de pacientes diagnosticados com esquizofrenia (GAUDERER, 1997, p. 3).

Posteriormente, em 1911, foi a vez de Bleuler de se utilizar do termo autismo para descrever um sintoma presente nos pacientes esquizofrênicos, caracterizando sua manifestação através da perda de contato com a realidade através do isolamento (LIRA, 2004).

Indo mais adiante, mais precisamente nas décadas de 1950 e 1960, Michael Rutter começou estudos acerca do autismo, demonstrando sua origem biológica. Em 1978, foi responsável pela elaboração de proposta da concepção do autismo como sendo um transtorno do desenvolvimento a ser diagnosticado através da análise de três grupos de características:

comunicação, interação social e padrões comportamentais repetitivos acompanhados ou não de grande interesse em atividades específicas (RUTTER, 1978, p. 139).

Os apontamentos de Rutter estavam de acordo com o que propunham Lorna Wing e Judith Gould, ao criarem a chamada “tríade de Wing”, que poderia ser resumida como:

[...] É esta tríade que define o que é comum a todas elas, consistindo em dificuldades em três áreas do desenvolvimento mas nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, se pode assumir como reveladora de “autismo”. É a tríade, no seu conjunto, que indica se a criança estará, ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento anômalo[...] (WING & GOULD, 1978, p. 29).

Contudo, em termos oficiais, o autismo apareceu pela primeira vez com a publicação do CID-9 (OMS, 1975) em 1975, sendo classificado como uma psicose infantil, concordando com os pensamentos anteriores a Kanner, onde o autismo era considerado como esquizofrenia infantil. Essa última classificação estava inclusive prevista nos DSM-I e II (APA, 1952) (APA, 1968), respectivamente.

Mais recentemente, com o DSM-IV, como visto, o autismo era tido como sendo um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), ao passo que o CID-10 o considera como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Todavia, com o advento do DSM-V, o termo passou a ser Transtorno do Espectro Autista, devido a gama de possibilidades que podem levar ao diagnóstico do mesmo, como será visto a seguir.

1.3 CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Em 2013 houve a publicação do DSM-V, que modificou várias definições previstas em sua versão anterior, dentre elas a do autismo. A presente dissertação se utilizará do termo TEA, referente a Transtorno do Espectro Autista, definição presente no DSM-V, que será pormenorizada a seguir para uma melhor compreensão.

Nos tópicos anteriores pôde-se observar que o DSM-IV previa o TEA na qualificação F84.0 (299.00), considerando-o como um TID, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Com a vigência do DSM-V em 2013, todavia, as definições acerca do autismo mudaram, apesar do seu número de classificação permanecer o mesmo.

Dentre outras características, foram alterados os critérios de diagnóstico, os níveis de espectro, suas especificações, características e diferenciações no que diz respeito às síndromes “semelhantes” como Asperger e Rett.

Interessante observar que para a realização do exame de diagnóstico do autismo há que se levar em conta que deve ser obedecido todo um procedimento a fim de observar o comportamento do indivíduo. O DSM-V aponta quais são as principais características que levam ao diagnóstico mais preciso, no entanto, antes de observar tais peculiaridades, leia-se o que diz Bruce Pennington a respeito da matéria:

O examinador deve estar atento a qualquer um dos comportamentos não usuais. Ele deve também ter em mente que as crianças com distúrbios do espectro autismo têm dificuldade de adaptação a situações novas e, dessa forma, a situação de exame em si tende a ser particularmente estressante e eliciar comportamentos não usuais. Pode-se deparar com crianças autistas que leem tudo o que tem diante dos olhos no local do exame como forma de lidar com esta ansiedade, assim como crianças cujas reações se mostravam ainda mais rígidas e ritualizadas nesta nova situação (PENNINGTON, 1997, p.18).

Para fins de esmiuçar a matéria pertinente ao diagnóstico e comportamento característicos do TEA antes da análise propriamente dita do DSM-V, coloca-se aqui a observação de Cláudia Paiva Martins, ao dizer:

Os maneirismos das mãos, dos dedos e/ou complexos; as compulsões e rituais (adesão inflexível a rotinas ou a rituais específicos, não funcionais); as birras muito frequentes e intensas; os interesses sensoriais (exploração visual invulgar); os interesses circunscritos ou obsessivos (intensidade exagerada e imitativa de outras atividades ou interesses); o uso repetitivo ou interesse em partes de objetos; os comportamentos ritualizados e os rituais disfuncionais; os comportamentos auto agressivos (MARTINS, 2012, p. 35).

Como já demonstrado em tópicos anteriores, o autismo é definido como um problema de saúde associado à capacidade de desenvolvimento em um aspecto global, sendo previsto também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que fazem os seguintes comentários acerca das características do autismo:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008a).

Gauderer aponta que o autismo, apesar de ser uma disfunção única, pode, em muitos casos, se manifestar acompanhado de algum tipo de retardo mental, com levantamento de dados que apontam presença de retardamentos mentais em cerca de 75% das pessoas diagnosticadas com autismo (GAUDERER, 1997, p. 8).

Voltando a discorrer sobre o comportamento apresentado pelas pessoas autistas, foi visto que a dificuldade de comunicação muitas vezes torna o indivíduo isolado, todavia, tal

isolamento pode também ser uma forma de repelir estímulos externos para fins de se concentrar em alguma atividade dentre aqueles de seu restrito interesse ou para evitar ataques de pânico devido à alta sensibilidade estímulos externos. Grandin & Scariano trazem os seguintes apontamentos na autobiografia “Uma menina estranha: autobiografia de um autista”:

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se “ausenta” do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior (GRANDIN, 1999, p. 18).

O isolamento, como se pode deprender do exposto acima, advém de uma intensa dificuldade de comunicação/interação social ou como forma de fuga por não saber como lidar com estímulos externos (GRANDIN, 1999, p. 18).

A severidade de cada esfera do desenvolvimento afetada pelo autismo (comunicação, interação, aprendizado) é o que o torna realmente um espectro, pois há uma gama de sintomas e manifestações com intensidades distintas. Esse grande número de variáveis levou o DSM-V a elaborar uma tabela que dividiu o autismo em três níveis de severidade baseado nas dificuldades apresentadas nas interações sociais e nos comportamento restritos ou repetitivos, associando-os à necessidade de acompanhamento especial, como pode ser visto a seguir:

Tabela 1 – Níveis de severidade do TEA de acordo com DSM-V

Tabela 2 Níveis de severidade para o Transtorno do Espectro Autista

Nível de Severidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 Requer acompanhamento bastante substancial	Déficits severos em técnicas de comunicação não verbal e social causam impedimento severo na funcionalidade, possuindo iniciação de interações sociais bastante limitada e respostas mínimas para situações de contato com outros. Por exemplo, uma pessoa com vocabulário de poucas palavras inteligíveis que dificilmente inicia algum tipo de interação, e quando o faz, faz de maneira incomum, apenas para suprir necessidades específicas e responde apenas a interações sociais diretas.	Comportamento inflexível, extrema dificuldade de lidar com mudanças, ou outro comportamento restritivo/repetitivo que interfira de forma marcante na funcionalidade em todas as esferas. Grande dificuldade/aflição para mudar o foco ou ação.
Nível 2	Déficits marcantes em comunicação	Comportamento inflexível,

Requer acompanhamento substancial	verbal e não verbal; imparidades aparentes mesmo com acompanhamento; iniciação limitada de interações sociais; respostas reduziadas ou anormais para interações sociais com outros. Por exemplo, a pessoa que fala em frases simples, cujas interações são limitadas a um nicho de interesses especiais, e que apresenta marcante comunicação não verbal.	dificuldade de lidar com mudanças, ou apresentam outros tipos comportamentos que sejam restritivos/ repetitivos de maneira frequente o suficiente para ser óbvio ao observador e interferem com a funcionalidade em uma gama variada de contextos. Estresse e/ou dificuldade para mudar o foco ou atenção.
Nível 1 Requer Acompanhamento	Sem o devido acompanhamento, os déficits de comunicação social causam notáveis imparidades. Dificuldade para iniciar interações sociais e claros exemplos de respostas atípicas ou sem sucesso para interações sociais com outros. Pode aparentar ter interesse reduzido em interação social. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar em sentenças completas e consegue engajar em comunicação, mas cuja fluidez de conversa é falha e cujas tentativas de fazer amigos são tipicamente impráticas ou diferentes.	Inflexibilidade no modo de comportamento causa interferência significativa na funcionalidade em um ou mais contextos. Dificuldade em variar de atividades. Problemas de organização e dificuldade em se tornar independente.

Fonte: American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013, p.52

No que diz respeito aos critérios para o diagnóstico e a nova definição acolhida pelo DSM-V, tem-se o seguinte:

As características essenciais do transtorno do espectro do autismo são comprometimento persistente na comunicação social recíproca e interação social (Critério A), padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Estes sintomas estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento (Critério C e D) todos os dias. A fase em que o comprometimento funcional torna-se óbvio irá variar de acordo com as características do indivíduo e seu ambiente. Recursos de diagnóstico do núcleo são evidentes no período de desenvolvimento, mas de intervenção, de compensação e atuais suportes podem mascarar dificuldades em pelo menos alguns contextos. Manifestações da doença também variar muito, dependendo da gravidade da condição autista, o nível de desenvolvimento, e da idade cronológica; Por isso o uso do termo espectro. Desordem do espectro autista engloba desordens anteriormente referido como autismo infantil precoce, autismo da infância, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, o autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger” (Tradução Livre). (APA, 2013, p. 53).

De forma mais criteriosa, o DSM-V dividiu em quatro os critérios de análise para diagnóstico do TEA, quais sejam A, B, C e D, relativos às dificuldades em interação/comunicação, padrões de comportamento repetitivos, presença dos sintomas em

estágios iniciais de desenvolvimento e dificuldades para se adequar de forma funcional, respectivamente (APA, 2013, p. 50).

Acerca dos três níveis de autismo, Klin (2006, p. 6) traz os seguintes dizeres:

Há uma variação notável na expressão de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são caracteristicamente mudas por completo ou em grande parte, isoladas da interação social e com realização de poucas incursões sociais. No próximo nível, as crianças podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea. Entre as que possuem grau mais alto de funcionamento e são um pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido que elas podem interessar-se pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado ‘ativo, mas estranho’, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alteram durante o curso do desenvolvimento. (Klin, 2006, p.6)

Há que se destacar que o autismo não tem uma “cura” propriamente dita, pois não se trata de uma patologia infecto-contagiosa, entretanto, apresenta tratamentos específicos que vem sendo estudados, aplicados e melhorados com o tempo. Modalidades de tratamento listadas por Grandin & Scariano incluem:

[...] estimulação sensorial, modificação do comportamento, educação, tratamento à base de medicação, dietas, suplementos alimentares. Tudo isso já foi tentado, e cada uma dessas terapias obteve sua medida de sucesso. Certos autistas parecem responder bem a um determinado tratamento; outros, a outro. E alguns autistas requerem a internação por toda a vida, devido à falta de percepção do mundo exterior ou à violência do comportamento (GRANDIN, 1999, p. 20).

1.3.1 Diferenças entre autismo e outras síndromes

Imperioso ressaltar que o autismo se distingue de outros transtornos e síndromes que lhes são comumente associadas como a Síndrome de Rett e a de Asperger, por exemplo. Os citados transtornos ocupavam espaços distintos dentro do gênero “299.xx” do DSM-IV, sendo aglutinados no Grupo “Transtorno do Espectro Autista”, onde a Síndrome de Rett passou a ser uma especificidade genética do TEA para fins de diagnóstico.

A importância em diferenciar o autismo de outras síndromes se dá pelo fato do Brasil, na prática, adotar um “sistema híbrido” no que diz respeito ao TEA. Tal sistema diz respeito ao fato do nosso país não ser signatário do DSM, e sim do CID, ou seja, adotaria a denominação TGD e não TEA. Todavia, nosso ordenamento jurídico se utiliza das duas denominações, adotando o termo TGD na LDB (Lei 9.394/96), por exemplo, e usando o

jargão TEA na Lei 12.764/12, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Dessa forma, as diferenciações expressas a seguir tem o condão de esclarecer possíveis dúvidas oriundas da definição do autismo e de outros problemas semelhantes de acordo com o uso da denominação adequada, se TGD ou TEA. Tem também intuito de informar acerca da unificação da Síndrome de Rett, Asperger e do Autismo em uma só denominação: Transtorno do Espectro Autista, que se consolidou como expressão através do advento do DSM-V, o que levou, inclusive, os médicos dos países signatários do DSM a terem que atualizar os diagnósticos já expedidos, utilizando o termo TEA em detrimento dos anteriormente utilizados, como se observa a seguir.

As notas referentes a essas importantes mudanças seguem transcritas abaixo:

Os indivíduos com um diagnóstico DSM-IV de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação deve ser dada ao diagnóstico de transtorno do espectro do autismo bem estabelecida. Indivíduos que tem acentuados déficits na comunicação social, mas cujos sintomas não sejam contrários satisfazem os critérios para transtorno do espectro do autismo, devem ser avaliados para o transtorno de Comunicação Social (pragmática). Especificar se: Há ou não o acompanhamento de deficiência intelectual; Há ou não o acompanhamento de distúrbios de linguagem; Associado a uma condição médica ou genética conhecida ou fator ambiental (Nota para a codificação: Use código adicional para identificar a condição médica ou genética associada.); Associado a outro distúrbio neurológico, mental ou comportamental (Nota para a codificação: Use código adicional [s] para identificar o desenvolvimento neurológico associado, mental ou distúrbio de comportamento [s].); Com catatonia (consulte os critérios para a catatonia associado a outro transtorno mental, pp 119-120, por definição.) (Nota para a codificação: Use código adicional 293,89 [F06.1] catatonia associado com transtorno do espectro do autismo para indicar a presença da comorbidade catatonia). (APA, 2013, p. 51).

A seguir, foram expostas as diferenças entre o autismo e a chamada Síndrome de Rett.

1.3.1.1 TEA e Síndrome de Rett

Na Síndrome de Rett, assim como no autismo, há uma dificuldade no desenvolvimento da comunicação, sendo comum às crianças a dificuldade ou completa ausência de capacidade de fala. No caso de Rett, o problema se agrava, pois aquelas que aprendem a falar perdem a habilidade na chamada fase de regressão presente na doença (MERCADANTE, 2006). A regressão tende a começar por volta dos dois anos de vida, sendo caracterizada pela estagnação do desenvolvimento e a perda das habilidades já adquiridas, tanto de cunho físico como neurológico, sendo uma doença degenerativa.

Mercadante aponta, ainda, a prevalência do aparecimento da Síndrome de Rett em meninas, ao passo que o autismo é mais comum em meninos, apresentando dados estimativos de onde 1 menina afetada num espaço amostral de 10.000/15.000 meninas (MERCADANTE, 2006).

A Síndrome de Rett, como dito anteriormente, é comumente associada ao autismo por apresentar a manifestação de sintomas ligados à perda ou incapacidade de desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas. Uma diferença marcante na Síndrome de Rett é o fato da criança apresentar pelo menos dois anos de desenvolvimento relativamente normal antes da manifestação mais severa dos demais sintomas.

O fator genético também é diferencial, uma vez que a Síndrome de Rett “ataca” o gene MeCP2, presente no cromossomo X, por isso é mais raro o seu aparecimento em homens, pois só apresentam um cromossomo X e, nos raros casos em meninos, estes tendem a morrer precocemente (MARTINS, 2012, p. 26).

O DSM-IV apontava a Síndrome de Rett como sendo parte dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID's), também chamados de Transtornos Pervasivos do Desenvolvimento, onde ocupa a classificação 299.80. Conclui-se, com a observação da numeração atribuída à Síndrome de Rett, que divide a mesma especificação “299”, sendo do subgênero “80” considerado como o diferencial propriamente dito. O livro ainda separava o TEA da Síndrome de Rett no que se refere às características de diagnóstico diferencial da seguinte maneira:

Differential Diagnosis

[...]Rett's Disorder differs from Autistic Disorder in its characteristic sex ratio and pattern of deficits. Rett's Disorder has been diagnosed only in females, whereas Autistic Disorder occurs much more frequently in males. In Rett's Disorder, there is a characteristic pattern of head growth deceleration, loss of previously acquired purposeful hand skills, and the appearance of poorly coordinated gait or trunk movements. Particularly during the preschool years, individuals with Rett's Disorder may exhibit difficulties in social interaction similar to those observed in Autistic Disorder, but these tend to be transient (APA, 1952, p. 69)².

Para o diagnóstico da Síndrome de Rett devem ser observados, de maneira taxativa, os seguintes critérios:

²“Diagnóstico diferencial. [...] A Síndrome de Rett difere do Transtorno Autista em sua proporção sexual característica e padrão de déficits. A Síndrome de Rett tem sido diagnosticada apenas no sexo feminino, ao passo que o Transtorno Autista ocorre com muito mais frequência no sexo masculino. Na Síndrome de Rett, há um padrão característico de desaceleração do crescimento craniano, perda de habilidades manuais voluntárias adquiridas anteriormente e o aparecimento de marcha ou movimentos do tronco mal coordenados. Indivíduos com Síndrome de Rett, particularmente durante os anos pré-escolares, podem exibir dificuldades na interação social similares àquelas observadas no Transtorno Autista, mas estes tendem a ser transitórios”. (Tradução livre).

Diagnostic Features

The essential feature of Rett's Disorder is the development of multiple specific deficits following a period of normal functioning after birth. Individuals have an apparently normal prenatal and perinatal period (Criterion A1) with normal psychomotor development through the first 5 months of life (Criterion A2). Head circumference at birth is also within normal limits (Criterion A3). Between ages 5 and 48 months, head growth decelerates (Criterion B1). There is a loss of previously acquired purposeful hand skills between ages 5 and 30 months, with the subsequent development of characteristic stereotyped hand movements resembling hand-wringing or hand washing (Criterion B2). Interest in the social environment diminishes in the first few years after the onset of the disorder (Criterion B3), although social interaction may often develop later in the course. Problems develop in the coordination of gait or trunk movements (Criterion B4). There is also severe impairment in expressive and receptive language development, with severe psychomotor retardation (Criterion B5) (APA, 1952, p. 71)³.

Não há muitas diferenças entre os requisitos de diagnóstico apresentados pelo DSM-IV (uma vez que o DSM-V apenas referencia a Síndrome de Rett e a considera como condição genética pré-existente que pode ou não acompanhar o diagnóstico do TEA) e aquele trazido pelo CID-10. Ambos descrevem, além dos problemas de desenvolvimento, os problemas de coluna associados à falta/perda de coordenação motora ou dos movimentos, como se pode compreender ao ler os seguintes dizeres do chamado *Bluebook* do CID-10:

During middle childhood, trunk ataxia and apraxia, associated with scoliosis or kyphoscoliosis tend to develop and sometimes there are choreoathetoid movements.[...] The stance and gait tend to become broad-based, the muscles are hypotonic, trunk movements usually become poorly coordinated, and scoliosis or kyphoscoliosis usually develops. Spinal atrophies, with severe motor disability, develop in adolescence or adulthood in about half the cases. Later, rigid spasticity may become manifest, and is usually more pronounced in the lower than in the upper limbs. Epileptic fits, usually involving some type of minor attack, and with an onset generally before the age of 8 years, occur in the majority of cases (UN)⁴.

³“Recursos de diagnóstico. A característica essencial da Síndrome de Rett é o desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal depois do nascimento. Os indivíduos têm um período pré-natal e perinatal aparentemente normal (Critério A1) com desenvolvimento psicomotor normal durante os primeiros 5 meses de vida (Critério A2). Circunferência da cabeça no nascimento também está dentro dos limites normais (Critério A3). Entre as idades de 5 e 48 meses, desaceleração no crescimento da cabeça (Critério B1). Há uma perda de habilidades manuais voluntárias adquiridas anteriormente nas idades entre 5 e 30 meses, com o desenvolvimento posterior de característicos movimentos das mãos estereotipados que se assemelham a torcer ou lavar de mãos (Critério B2). O interesse pelo ambiente social diminui nos primeiros anos após o início do transtorno (Critério B3), embora a interação social pode muitas vezes se desenvolvem mais tarde no curso. Problemas desenvolver na coordenação da marcha ou movimentos do tronco (Critério B4). Há também severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, com severo retardo psicomotor (Critério B5)”. (Tradução livre)

⁴UNITED NATIONS. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines**. Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf> acesso em 15 nov 2015. “Durante a meia infância, há ataxia e apraxia no tronco, associadas a escolioses que tendem a se desenvolver e, às vezes, há movimentos coreoatetóides. [...] A postura e marcha tendem a se tornar uma base ampla, os músculos são hipotônica, os movimentos do tronco geralmente tornam-se mal coordenados, e escoliose se desenvolve normalmente. Atrofias espinhais, com deficiência motora grave, desenvolvem-se na adolescência ou vida adulta em cerca de metade dos casos. Mais tarde, espasticidade rígida pode manifestar-se, e geralmente é mais pronunciada no membros inferiores do que nos superiores. Ataques epiléticos, geralmente envolvendo algum tipo de ataque menor, e com um início geralmente antes da idade de 8 anos, ocorrer na maioria dos casos”. (Tradução Livre)

1.3.1.2 TEA e Síndrome de Asperger

No que tange à chamada Síndrome de Asperger, era descrita pelo DSM-IV através do mesmo código da Síndrome de Rett, qual seja o 299.80, cuja definição prática é bastante semelhante, tendo como principais diferenças a ausência de atrasos significantes na linguagem ou no aprendizado social, havendo uma maior funcionalidade nessas áreas, conforme anotações do próprio DSM-IV:

Diagnostic Features

The essential features of Asperger's Disorder are severe and sustained impairment in social interaction (Criterion A) and the development of restricted, repetitive patterns of behavior, interests, and activities (Criterion B) (see p. 66 in Autistic Disorder for discussion of Criteria A and B). The disturbance must cause clinically significant impairment in social, occupational, or other important areas of functioning (Criterion C). In contrast to Autistic Disorder, there are no clinically significant delays in language (e.g., single words are used by age 2 years, communicative phrases are used by age

3 years) (Criterion D). In addition, there are no clinically significant delays in cognitive development or in the development of age-appropriate self-help skills, adaptive behavior (other than in social interaction), and curiosity about the environment in childhood (Criterion E). The diagnosis is not given if the criteria are met for any other specific Pervasive Developmental Disorder or for Schizophrenia (Criterion F) (APA, 1952. P .75)⁵.

A síndrome foi evidenciada em 1944 por Hans Asperger, que até então não conhecia o trabalho de Kanner acerca da matéria, sendo a diferença de datas de aproximadamente um ano. Asperger descreveu em suas anotações o que lhe parecia ser uma “psicopata autística” presente em crianças e cuja principal característica era a dificuldade de inserção social (ASPERGER, 1994, p. 37-62). O pediatra austríaco, compatriota de Kanner, conseguiu que sua pesquisa acabasse tornando-se marco na trajetória do autismo em 1981 através da tradução de seu trabalho pela professora Lorna Wing.

Contrastando o que fora percebido e anotado por Kanner, ainda que sem o conhecimento dos envolvidos, Asperger notou que a dificuldade que as crianças

⁵AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fourth Edition, p. 75. Recursos de diagnóstico: As características essenciais do Transtorno de Asperger são o prejuízo grave e sustentado na interação social (Critério A) eo desenvolvimento de restritas, padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades (Critério B) (ver p. 66 no Transtorno Autista para uma discussão sobre critérios A e B). A perturbação deve causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento (Critério C). Em contraste com Transtorno Autista, existem atrasos clinicamente significativos na linguagem (por exemplo, palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas por idade3 anos) (Critério D). Além disso, não existem atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de auto-ajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo (excepto na interação social) e curiosidade sobre o ambiente na infância (Critério E). O diagnóstico não é dado se são satisfeitos os critérios para qualquer outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento específico ou para Esquizofrenia (Tradução Livre)

encontravam na hora de interagir não estava ligada à esfera comunicativa. Tal observação o levou a concluir que se comunicavam de forma coerente com a idade em que se encontravam e, na maioria dos casos, tendiam inclusive a se destacar quando participavam das conversas, já que apresentavam um vocabulário mais avançado (WING, 1981).

Aqueles que se encaixavam nas características que foram elencadas e diagnosticadas por Asperger, todavia, apresentavam pouca coordenação motora, sendo o seu isolamento social referente à dificuldade comunicação não-verbal e apática, com uma tendência de tornar calculistas as conversas que poderiam ser afetivo-emotivas em outros indivíduos ou incapacidade/dificuldade de expressar/compreender emoções (KLIN, 2006).

No capítulo a seguir foi feito um estudo acerca das políticas públicas relacionadas com a educação especial/inclusiva dentro do ordenamento jurídico pátrio.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO PÁTRIO

O presente capítulo propôs a demonstrar como se deu a inclusão das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais, focando, mais a frente naqueles indivíduos diagnosticados com autismo. Para tanto, houve a realização de um breve levantamento histórico acerca das leis criadas e das políticas públicas desenvolvidas como forma de garantir o direito à educação para esses grupos, que foi resultado da luta dos movimentos sociais formados pelos próprios deficientes e seus familiares.

Antes da normatização da educação especial, o ensino regular era padrão para todas as crianças, independente de quaisquer necessidades especiais apresentadas. Aqueles que não se adequavam ao ensino ou não conseguiam acompanhar o progresso em sala, muitas vezes, ficavam para trás.

A análise aqui apresentada envolveu os anos iniciais da década de 1960, quando começam os primeiros movimentos sociais, que surgiram em face da necessidade de uma maior inclusão das pessoas com deficiência. Deparando-se com a inexistência, em um primeiro momento, de normas que regulassem esse instituto, houve um aumento na participação da população para pressionar o governo a se manifestar sobre as necessidades educacionais da população.

2.1 A PERSECUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONQUISTAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARTINDO DA DÉCADA DE 1960 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Não é de hoje que o governo busca diminuir as imparidades causadas pelas deficiências através da inclusão educacional de pessoas com algum tipo de impedimento. Como exemplos dessa tentativa de inclusão, tem-se o Decreto 42.728/57 (BRASIL, 1957), que criou a Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro, o Decreto 44.236/58 (BRASIL, 1958), que instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, o Decreto 48.961/60 (BRASIL, 1960), que regulou a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Todavia, mesmo com todas essas campanhas criadas com o devido apoio Estatal, a educação especial propriamente dita só veio a ter uma voz própria em 1961, através da

promulgação da Lei 4.024 (BRASIL, 1961), que foi a 1ª Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. A Lei 4.024/61 previa o seguinte em seus arts. 88 e 89:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Apesar de prever a existência de um grupo “excepcional”, não houve uma mobilização estatal para atender a esse grupo, uma vez que este não atribuiu para si nenhuma responsabilidade específica, falando tão somente em uma integração que ocorreria “no que for possível”, com a simples finalidade de “integrá-los na comunidade” (BRIZOLLA, 2002). Mazzota (2005, p. 68) cita que o governo deixou em aberto a possibilidade de integração, cabendo às instituições especializadas o ensino a esse grupo de excepcionais através de subsídios do governo, deixando subentendido que “as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou ‘sistema geral de educação’.”

A primeira LDB veio a ser revogada em 71, com a promulgação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que causou incômodo aos defensores dos direitos das pessoas com deficiência, já que continha apenas um artigo específico tratando da educação especial. Deve ser mencionado também o fato que apenas aqueles devidamente diagnosticados com deficiências mentais ou físicas e aqueles classificados como detentores de “atraso considerável” no ensino teriam acesso à educação especial (MIRANDA, 2005), como se pode observar na letra da lei:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

O documento que oficializou a criação do Centro Nacional de Educação Especial trazia em seu texto a necessidade de melhoria do ensino aos chamados excepcionais:

Art. 1º Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973)

O CENESP, foi extremamente importante para fomentar a inclusão, pois já trazia em seu documento constitutivo a necessidade de atendimento às necessidades especiais dos indivíduos:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes. (BRASIL, 1974, p. 20)

A necessidade de observar as limitações individuais de forma a adequar o ensino e a ideia de uma educação para todos também podiam ser encontradas nas diretrizes do Centro:

Há várias décadas, os governos, em todo o mundo, vem lutando para concretizar um dos princípios básicos da democracia, ou seja, assegurar a todos, indistintamente, igualdade de direito à educação e, ao mesmo tempo, oferecer a cada indivíduo as condições necessárias a um desenvolvimento integral compatível com suas próprias capacidades. [...] é nessa perspectiva que toma vulto a educação de grupos especiais, beneficiando-se todos com o tratamento adequado às suas condições peculiares, a fim de que possam viver condignamente (BRASIL, 1974, p.3)

Ainda em análise do CENESP, o centro foi claro no que diz respeito ao despreparo e à falta de estruturação tanto normativa quanto profissional para atender aos excepcionais. Frisava a completa falta de uma ação coordenada que viesse a regular a educação especial, bem como apontava que o atendimento a estes era precário e não atendia às expectativas, nem previa como se lidaria com vários tipos de deficiências ou com os superdotados, como se depreende do texto:

[...] inexistência de ação coordenada e estratégias que efetivassem os princípios doutrinários que norteiam a educação dos excepcionais e o tratamento especial que lhe deve ser prestado. [...] atendimento aos especiais é insuficiente, não atingindo, em geral, os deficientes dos vários tipos nem os superdotados. Não apresenta padrões quantitativos e qualitativos satisfatórios. (BRASIL, 1974, p. 8)

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases contendo apenas um artigo abordando a educação especial, deve-se apontar a década de 1970 como uma época marcante nessa matéria, já que, de fato, foi nesse período que se institucionalizou a educação especial, além de um aumento considerável no número de pessoas e entidades envolvidas com a educação dos excepcionais (termo usado à época). Como exemplo de tais instituições tem-se a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e a Instituição Pestalozzi, além da criação do 1º Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por definir os objetivos a serem alcançados pelo governo federal no quesito de educação especial (JANNUZI, 2006).

A década de 1970 foi marcada por um aumento na participação da sociedade civil em parceria com as instituições privadas especializadas, com os deficientes, seus familiares os demais interessados lutando pela causa, como aponta Ana Paula Ribeiro Freitas (2010, p. 60): “a sociedade civil, representada por instituições especializadas, mas contando com a participação das próprias pessoas com deficiência, começou a organizar-se para reivindicar direitos relacionados a este público”.

O desvio do foco apenas no tratamento e/ou reabilitação clínica das deficiências foi fator importante para o desenvolvimento da educação especial, pois deixava de lado o chamado modelo clínico, transferindo a atenção para a capacitação educacional dos profissionais que viriam a lidar com as pessoas com deficiência, garantindo que o ambiente de aprendizado oferecesse condições para o crescimento intelectual dessas pessoas. (GLAT & BLANCO, 2009).

Dois anos antes da promulgação da Constituição de 1988, o CENESP se converteu na Secretaria de Educação Especial que, por sua vez, foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão em 2011 (MENEZES, 2012, p. 19).

Outro período de grande importância para as pessoas com necessidades educacionais especiais foi o final da década de 1980, onde se observou o reconhecimento das lutas sociais desse grupo através da promulgação da Constituição de 1988 (CARDOSO, 2010), que prevê em seu art. 208 os seguintes dizeres: “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).

Merece destaque a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” do art. 208, geradora de conflitos entre os acadêmicos da área educacional com foco em educação especial. Os embates acerca dos dizeres ressaltados dizem respeito à possibilidade de não cumprimento das políticas públicas, já que a expressão não obriga, de fato, o atendimento especializado dentro da rede regular de ensino.

A década de 1980 foi palco de outras mudanças importantes como, por exemplo, a transformação do Conselho Nacional de Educação Especial na Secretaria de Educação Especial no ano de 1986, sendo esse período também marcado pelo crescimento no número de instituições privadas especializadas em atendimento às pessoas com deficiência (JANNUZI, 2004, p. 151). Jannuzi (1997, p.193) aponta que, em 1987, as instituições privadas de ensino especial eram 847, ao passo só existiam 209 públicas, sendo esta desproporção revertida

quando se tratava de escolas de ensino regular, onde existiam apenas 95 particulares, número ínfimo em face das 4.114 escolas públicas de ensino regular.

Sobre a matéria, César Augusto Minto (2000, p.9) escreveu que a expressão pode ser “termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta de exceção”. Continuando com o art. 208, foi levantado o argumento acerca do termo “preferencialmente” ter sido mal utilizado, pois acaba por gerar a possibilidade de uma interpretação em duplo sentido, onde uma das interpretações deixa a entender que o atendimento especializado é que pode ser encontrado na escola regular ou instituições especializadas, e não o aluno, foco da proteção.

A discussão sobre a matéria constitucional não se encerra nesse ponto, os educadores também criticam o art. 58, §2º da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que será observado mais adiante, pois o caput do citado artigo está em conformidade com o previsto na Constituição, no que tange ao atendimento preferencialmente em ensino regular. Entretanto, no §2º, a lei se contradiz ao especificar que o atendimento se dará em classes especiais sempre que não for possível a integração na classe comum, e não especifica o que é considerado como impossibilidade de inclusão em classe regular.

Um ano depois da promulgação da Constituição, mais precisamente no ano de 1989, foi publicada a Lei nº 7.853/89, que dispunha sobre a integração social e o apoio às pessoas com deficiência, trazendo em seu escopo artigos importantes que regulamentaram a necessidade de garantia dos direitos básicos das pessoas com deficiência, com destaque para a proteção ao direito à educação, como se depreende abaixo:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- 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 profissionais, 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 estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-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;
- [...] IV - na área de recursos humanos:
- a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional; (BRASIL, 1989)

O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também aborda a questão da inclusão, bem como frisa o atendimento especializado às crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, como se observa a seguir:

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º A criança e ao adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

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

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento: VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; (BRASIL, 1990)

As necessidades educacionais especiais não foram matéria de políticas públicas, modificações legislativas e movimentos sociais apenas a nível nacional, sendo a Declaração de Salamanca e a Conferência de Jomtien exemplos de diretrizes internacionais com o intuito específico de reconhecer e discutir a matéria citada. Tais diretrizes são guiadas pelo pensamento aristotélico referente ao princípio da equidade, de forma a tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades, a fim de reparar danos passados e equalizar a situação através da diminuição das imparidades (CURY, 2010).

A sociedade se torna mais humana quando busca ser inclusiva, trazendo benefícios para todos os campos: social, educacional e financeiro, como bem aponta Fonseca:

[...] em termos ‘sociais’ (a sociedade é mais humana se for mais inclusiva), em termos educativos’ (a escola inclusiva responde melhor às exigências dos seus ‘clientes’) e em termos econômicos’, os recursos e equipamentos são distribuídos de forma mais sustentada e equitativa a toda a população, podendo garantir, por via de uma engenharia financeira mais adequada, melhor qualidade e mais abrangência social do sistema educativo. (FONSECA, 2010, p.100)

Em Jomtien, por exemplo, há a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de 1990, que traz em seu bojo os seguintes dizeres acerca da educação inclusiva:

ARTIGO 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. [...] 8. Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir: I - Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências; (ONU, 1990)

Merecido é o seguinte destaque: “o conceito de necessidades especiais é mais amplo, e engloba mais alunos e não somente aqueles com deficiência” (BLANCO, 2002 apud FRÓES, 2007, p.56). O trecho acima exemplifica bem a necessidade de uma verdadeira inclusão, pois deve-se incluir não só os alunos com deficiência no contexto escolar e social, como também é necessário um trabalho de sensibilização e respeito ao próximo para com todos os alunos, de formar a criar um ambiente escolar saudável e eficaz (MAZZILO, 2008). Sobre a educação inclusiva, Sofia Freire traz os seguintes comentários:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (FREIRE, 2008, p.5)

O principal objetivo da educação inclusiva é garantir que, mesmo com as diferenças e/ou limitações, o aluno com deficiência seja tratado sem nenhuma discriminação em relação aos outros colegas, pois é garantido às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos, sendo incluído nesse meio o direito de não serem discriminados por conta de sua deficiência, como se pode ver na Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, em 2001, que afirma:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001a).

Afirmção semelhante é encontrada na Declaração de Salamanca (1994) - Sobre os Direitos, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – onde se pode observar a que a Declaração preconiza que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, ou seja, é obrigação das instituições de ensino regular a promoção da educação de todos os alunos, sendo incluídos nesse “todos” aqueles alunos com deficiência, os superdotados, crianças marginalizadas pela sociedade ou que estão em desvantagem social.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (UNESCO, 1994, p.61)

Em Salamanca foram discutidas as linhas de ação para combater a exclusão escolar através de propostas que visavam uma maior inclusão, com uma conseqüente diminuição das desigualdades sociais através da educação. Dentre as discussões abordadas, destacam-se as seguintes ideias acerca da inclusão presentes em documento sobre a Declaração de Salamanca publicado pela Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17 e 18)

Os elaboradores da Declaração ratificaram em Salamanca aquilo que fora proposto em Jomtien, no que diz respeito ao direito de oportunidades e de acesso à educação para todos, como se observa a seguir:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (UNESCO, 1994, p. 5 - 6).

Voltando ao âmbito nacional, ainda na década de 1990, mais precisamente em 1994, houve o lançamento da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a) pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, que tinha por objetivo consolidar os princípios e metas da educação especial, além de trazer-lhe nova definição que considera a educação especial como sendo "[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino". (BRASIL, 1994a, p. 17).

Dois anos após a criação da Política Nacional de Educação Especial pela SEESP, houve a promulgação de uma nova LDB em 1996, que trazia menção específica à obrigação do Estado em garantir a Educação Pública, inclusive a especial, ressaltando a importância da qualificação e preparação dos professores no que diz respeito ao tratamento diferenciado quanto à diversidade dos alunos (CARDOSO, 2010), como se pode observar no texto da lei:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

II - universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (BRASIL, 1996a)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dedicou o seu Capítulo V à educação especial, trazendo em seu art. 58 a sua definição legal:

Art.58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da 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 às 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, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996a).

No artigo seguinte, a LDB versa sobre as garantias que serão asseguradas pelo sistema de ensino, tais quais professores especializados em educação especial, currículos, métodos e técnicas específicos para lidar com as limitações de cada aluno, educação especial para o trabalho, terminalidade específica para os que não conseguirem completar o ensino fundamental e aceleração de formação para alunos superdotados e com altas habilidades e acesso igualitário aos benefícios fornecidos pelos programas sociais em vigência, como se observa a seguir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996a)

Mesmo com o desenvolvimento previsto pela LDB de 96, muitas políticas públicas da década de 1990 não chegaram a se distanciar muito da formalidade, sendo essa falta de iniciativa notada pela própria Secretaria de Educação Especial ao emitir críticas diretas ao Plano Nacional de Educação Especial de 1994. As críticas ao PNEE podem ser visualizados a seguir:

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de 'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que '(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais' (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (SEESP, 2010, p.12)

Dois anos antes da LDB/96, houve a elaboração da Portaria MEC nº 1.793, que versa sobre a importância de remodelar os currículos utilizados nos cursos de formação de

professores, em especial para aqueles que venham, em algum momento, a trabalhar e/ou interagir com pessoas com deficiência.

Para realizar essa reforma curricular, foi recomendado pelo Ministério da Educação que a disciplina “Aspectos ético- político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidade especial” (BRASIL, 1994b) fosse adicionada aos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. O art. 2º da Portaria, por sua vez, recomendou a inclusão de conteúdos relacionados à disciplina supracitada nos cursos da Área de Saúde, Serviço Social e demais cursos superiores, respeitando as especificações e necessidades de cada um (BRASIL, 1994b).

No final de década de 1990, mais precisamente em 1999, houve a promulgação do Decreto nº 3.298/99, responsável pela regulamentação da Lei nº 7.853/89, como já foi exposto anteriormente. O citado decreto prevê em seu escopo como se dava o acesso à educação das pessoas com deficiência, garantindo não só a matrícula em escola comum, como vários outros.

Esse procedimento está exposto no art. 24 do citado Decreto que a oferta da educação especial deve ser gratuita e obrigatória nos estabelecimentos públicos de ensino e que todo aluno com necessidades especiais tem direito aos mesmos benefícios concedidos aos demais alunos, como transporte escolar, merenda escolar e bolsa de estudos, ou seja, que eles não tenham tratamento diferenciado dos demais colegas devido a sua deficiência. O art. 24 traz ainda uma definição de educação especial e algumas observações a respeito do tema, como se pode observar a seguir:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade

de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade (BRASIL, 1999).

Com o fim dos anos 90 e início do novo milênio, houve um maior reconhecimento das diferenças relativas às necessidades educacionais especiais, em especial com a publicação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), cuja elaboração se tornou possível graças a aprovação da Resolução CNE/CNE nº2/01 (BRASIL, 2001c). A citada Resolução tornou oficial o termo “educação inclusiva” (PLETSCH, 2009) ao prevê-lo em vários de seus artigos, como no §único do art. 3º, inciso VI do art. 8º, art. 14, art. 17 e inciso I do art. 18, como se lê nas próprias Diretrizes:

Art. 3º [...] Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva;

Art. 8º [...] VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

Art. 18 [...] I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; (BRASIL, 2001c, pp. 1-5)

Ainda em 2001 houve a promulgação da Lei 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação, reservando um capítulo específico para a Educação Especial, cobrindo metas que deveriam ser alcançadas ao longo de dez anos. Trazia os seguintes apontamentos:

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- . integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- . melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.

Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. (BRASIL, 2001d)

Destacam-se, ainda, algumas diretrizes importantes citadas no dispositivo legal, que ratifica o atendimento especializado citado no art. 208 da Constituição, bem como fala sobre o direito à educação das pessoas especiais, necessidade de qualificação dos profissionais, reconhecimento dessas pessoas como cidadãos e o atendimento ao especial em todos os níveis de ensino:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. (BRASIL, 2001d)

Avançando para março de 2004, houve a promulgação da Lei 10.845, que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED). O citado programa complementava a meta do art. 208, III da Constituição Federal, ao garantir o atendimento universal às pessoas com deficiência em salas especiais, desde que sua necessidade exija isso, assim como buscar sua posterior inserção no ensino regular, ainda que de forma progressiva (BRASIL, 2004). Seu objetivo, juntamente com a origem de seus recursos através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estão previstos logo no 1º art.:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004).

No ano de 2007 foi promulgado o Decreto 6.094, que estipulou a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, trazendo em seu artigo 2º, IX a necessidade de garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; (BRASIL, 2007c).

Ainda em 2007, o Decreto 6.215/07 foi promulgado, resultando na criação o “Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência”. O documento tinha como objetivo enfatizar o trabalho em equipe por parte dos Estados, União e Municípios na luta pela inclusão das pessoas com deficiência, criando diretrizes ligadas diretamente à educação, acessibilidade, transporte e infraestrutura. Com o advento da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência o Decreto foi revogado, sendo substituído pelo Decreto 7.612, que criou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. O plano traz uma definição própria do que é uma pessoa com deficiência em seu art. 2º e aponta como diretriz e eixo o acesso à educação, como se observa a seguir:

Art. 2º São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;

Art. 4º São eixos de atuação do Plano Viver sem Limite:

I - acesso à educação; (BRASIL, 2011b)

Em dezembro de 2006 houve a realização da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência através da ONU, que teve como intuito o reforço da educação inclusiva, principalmente em seu art. 24, ao dizer que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (ONU, 2006)

A citada Convenção foi assinada pelo Brasil em 2007 e aprovada no contexto nacional através do Decreto Legislativo nº 186/2008, convertido em norma interna através do Decreto 6.949 de agosto de 2009, com status de emenda constitucional (BRASIL, 2009b). Ainda na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, esta cita que é dever dos Estados Partes, garantir que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006).

A Declaração de Salamanca já frisava essa necessidade de inclusão, ou seja, está em total sintonia com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao destacar a importância do acesso à educação para todas as crianças, independente de quaisquer diferenças que elas possuam, devendo fazer parte de uma escola inclusiva e eficiente. Ressalva para o que foi dito na Espanha:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas

necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (UNESCO, 1994, p. 61)

Em 2008, um ano depois da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, houve a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação através do Ministério da Educação. Importante destacar o documento emitido pelo Ministério da Educação onde explica os motivos e princípios do PDE, criticando o modo pelo qual a Educação é vista pelo país, apontando essa visão como fragmentada, ou, nas palavras do documento:

Intensificou a oposição entre educação regular e educação especial [...] a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. (BRASIL, 2007a, p.14).

Foi com base no PDE que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão lançou, no mesmo ano, a versão inicial do que seria posteriormente denominada de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b). Apesar de prever uma “inclusão total” e a substituição de classes especiais por salas com atendimento e recursos especializados, bem como a transformação das instituições voltadas para educação especial em centros de atendimento educacional especializados, tal projeto não foi adiante por conta de falta de repasse do governo, que priorizava instituições especializadas através de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A falta de recursos financeiros levou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão a elaborar uma nova versão do projeto, com modificações em relação à versão preliminar. Foi lançada, então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que propunha o oferecimento de atendimento e recursos especiais da seguinte forma, além de citar de forma literal o autismo como forma de:

Nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares [...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa

a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, p.11-15)

Ainda na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, tem-se os seguintes comentários:

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

Em 2008 houve a promulgação do Decreto nº. 6.571 que dispunha sobre a necessidade de apoiar financeiramente os sistemas públicos de ensino que prestavam algum tipo de atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, quais sejam algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular em todas as esferas (Brasil, 2008b).

O citado decreto ainda ordenou que a partir do ano de 2010 o aluno deficiente atendido em classes regulares passaria a contar em dobro para efeitos de cálculo do FUNDEB, pois acabaria por somar as matrículas em classe comum do ensino regular e no atendimento educacional especializado, de forma concomitante.

E de acordo com o Decreto nº 6.571, de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b) e seus objetivos são:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - Prover condições de acesso e participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudo nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008b).

Com isso, o AEE se torna um grande suporte para o ensino regular, não podendo, todavia, ser considerado como seu substituto, o que é explicado pela Resolução nº 4/09 do CNE/CEB, onde consta que o AEE deve ser:

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

A Resolução acerca do Atendimento Educacional Especializado ainda estabelece que a escola de ensino regular, através de seu projeto pedagógico, deverá institucionalizar como se dará a oferta do AEE, atentando para os seguintes requisitos:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, matérias didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício de docência do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009a).

O Decreto 6.571/08, todavia, foi revogado pelo Decreto 7.611/11, mas continua com a afirmação de que as pessoas a serem beneficiadas pela educação especial são pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, primando pelo atendimento preferencial em rede regular de ensino. Manteve também as matrículas na rede comum (em sala regular ou especial) ou rede especial (com a inclusão de instituições especializadas comunitárias, filantrópicas e sem fins lucrativos com

atuação específica na educação especial) dentro da contagem total de matrículas, para fins de distribuição dos recursos financeiros do FUNDEB (BRASIL, 2011a).

A educação especial ganhou especial destaque na Conferência Nacional de Educação (CONAE), responsável pela mobilização de vários setores da sociedade em nível nacional acerca da discussão sobre os objetivos, metas e diretrizes a serem observadas durante a vigência do novo Plano Nacional de Educação que passaria a ter vigor durante os próximos dez anos. Sobre a Conferência, Laplane e Pietro abordam o tema central da CONAE e citam as bases consideradas pelo PNE como necessidades a serem supridas, buscando trabalhar o seguinte:

A necessidade de trabalhar com as diferenças em todos os níveis e modalidades do ensino, de reconhecer e valorizar a diversidade, de transformar os sistemas educacionais em inclusivos, de formar professores na perspectiva da inclusão, de estudar e difundir conhecimento sobre todos os temas que dizem respeito às diferenças, de alocar recursos financeiros de maneira diferenciada, de acordo com prioridades pré-estabelecidas e de atender toda a demanda educacional em instituições públicas. (LAPLANE e PRIETO, 2010, p.925-926)

A versão final transcrita acerca da CONAE 2010 aborda a educação especial no sentido de garantir o acesso irrestrito das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, com deficiência e altas habilidades/superdotação ao sistema de ensino público, de forma que tal acesso seria garantido através do implemento de uma Política Nacional de Educação Inclusiva a ser adotada pelo Estado e apoiada pelas comunidades familiares e instituições educacionais (CONAE, 2010, p. 132).

Do texto da CONAE acerca das diretrizes a serem seguidas foi elaborado o Projeto de Lei Ordinária nº 8.035/2010, sendo denominado de Plano Nacional de Educação, cuja vigência corresponde ao decênio de 2011-2020. A aprovação do Projeto, que sofreu 449 emendas ao longo do processo legislativo (BRASIL, 2010b), ocorreu quatro anos depois, em 25 de junho de 2014, com a conversão do mesmo na Lei 13.005/14, cujo Anexo que contém as metas e estratégias a serem seguidas trazendo a seguinte redação acerca da Educação Especial:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (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. (BRASIL, 2014)

A Lei trouxe em seu bojo dezenove tipos de estratégias com a finalidade de alcançar a Meta 4, dentre as quais destacam-se:

- 4.4) 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, ouvidos a família e o aluno;
- 4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
- 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
- 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014) (Grifos nossos).

As estratégias selecionadas apresentam especial semelhança com o que se pretende realizar com a presente dissertação, uma vez que versam especificamente sobre o atendimento especializado, acompanhamento profissional, desenvolvimento de políticas públicas e qualificação de profissionais para atendimento das demandas específicas das crianças com TEA.

Além das citadas leis e decretos, deve-se ratificar a importância do que já foi exposto anteriormente acerca da Lei 12.764/12, que foi um marco nos direitos das pessoas com TEA, uma vez que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Vale destacar que o autismo passou a ser considerado como uma deficiência a partir da promulgação dessa lei, que prevê em seu artigo 1º a definição de autismo e considera como pessoa com deficiência aquela diagnosticada com TEA em seu §2º:

- Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
- § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

Recentemente, em 2015, foi promulgada a Lei 13.146, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, defendendo também, em seu texto legal, a necessidade de implementação e garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Tal instituto legal pode ser considerado um marco, uma vez que fortalece através de instrumento normativo o movimento das lutas pelo direito das pessoas com deficiência.

O legislador, inclusive, se deu ao trabalho de colocar um capítulo específico dentro dos escritos legais tratando apenas da educação, qual seja o Capítulo IV, que cobre os arts. 27 a 30 e ratifica o direito à educação básica, média e superior, bem como a necessidade de atendimento educacional especializado para aqueles que precisarem. Extraem-se as seguintes passagens da lei:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2015, grifos nossos)

Observando o levantamento normativo feito nas páginas anteriores, é possível concluir que o Brasil, de fato, é um país que luta pela diminuição das diferenças e inclusão social e educacional de pessoas com qualquer tipo de impedimento, bem como afirma Maria Denise Pletsch quando diz que “já existe no Brasil um arcabouço jurídico-institucional pró-inclusão considerável, independentemente do juízo de valor que se possa fazer a seu respeito” (PLETSCH, 2009).

2.2 PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: GARANTIA E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA ADEQUADA

Todo professor sabe a importância da educação continuada, pois é sujeito responsável pela transmissão de conhecimento e deve ser sempre recipiente para o mesmo. No que diz respeito à educação inclusiva, deve-se observar a necessidade de uma constante busca pelo

aprimoramento pessoal por parte dos professores, uma vez que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais e que trazem consigo o desafio de elaboração de material de ensino e necessidade de atendimento individual, que respeite suas limitações e contribua para sua formação acadêmica, garantindo-lhe uma maior independência.

A formação continuada específica da educação especial começou a surgir após a criação do CENESP, em 1973, com a disponibilização de viagens para os professores formarem um corpo acadêmico especializado em educação especial nas universidades do exterior, com a consequente criação dos primeiros cursos de Mestrado em Educação Especial sendo criados em 1978 e 1979, na Universidade de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O CENESP tomou para si a responsabilidade de qualificar os profissionais da educação especial e dar início, de fato, à implementação da educação inclusiva no Brasil (MENEZES, 2012, p. 19).

Atualmente, os cursos da área de Educação já preveem em sua grade curricular matérias específicas que já dão um preparo inicial para lidar com a educação especial, o que só era conseguido através de formação continuada, o que se tornou possível com o advento da LDB/96.

A Declaração de Salamanca frisa a necessidade de uma educação superior que possibilite o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, formando professores especializados, observe-se:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (UNESCO, p. 28)

A formação continuada é exigida e incentivada pelo art. 62 da LDB/96, que possibilita ainda a possibilidade de aquisição desses diplomas na modalidade de ensino a distância, possibilitando uma redução nos custos e garantindo acessibilidade a nível nacional para todos os professores interessados. O art. 62 tem a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.
§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996a).

Sobre os alunos autistas, a LDB/96 traz também a garantia de professores especializados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos em seu art. 59, III, como visto no levantamento normativo. A esses alunos também é garantido um currículo que lhes permita desenvolver sua capacidade de aprendizado e crescer como indivíduo, cabendo aos professores a responsabilidade de adaptar o currículo de ensino de forma a sanar eventuais problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem resultante de deficiências, como se observa nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica:

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos.

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida (BRASIL, 2001b, p. 58)

A Lei 10.172/01 colocou a formação especializada como meta a ser atingida nos dez anos do Plano Nacional de Educação, com os seguintes dizeres:

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. (BRASIL, 2001d).

Além disso, em 2011 houve a publicação da Resolução nº 45 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que ficou responsável pela disponibilização e regulação de bolsas de estudos a serem pagas aos profissionais atuantes na área de educação especial e outras áreas. Tal resolução é de grande importância, uma vez que garante o acesso à educação continuada com diplomação pela Universidade Aberta do Brasil e/ou pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR (FNDE/MEC, 2011).

Interessante citar que Paulo Freire abordou a problematização pedagógica docente durante uma época de conturbada no Brasil, qual seja a década de 80, desenvolvendo conceitos que se tornaram norteadoras à prática docente, tais como a consistência, a consciência e a posição de investigação nos contextos de aprendizagem. Freire ainda indica que seja feito o questionamento dos paradigmas de opressão as minorias através de uma reflexão crítica, onde, por minorias, nesse momento, entenda-se os educandos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

A prática e a história vinham demonstrando que os educando autistas encontram-se geralmente nos grupos que não possuem, muitas vezes, uma capacidade de aprendizado suficiente para aprender e acompanhar o ritmo escolar. Assim, estando diante da situação peculiar dos educandos, indaga-se, então, como e qual seria a ação docente direcionada aos alunos com autismo, com o objetivo de incluí-los no chamado padrão social de educação e comportamento.

Para tanto, Freire contribui quando aponta para os fatores inerentes a ação do professor, destacando mais uma vez a reflexão crítica, feita de forma consciente acerca da realidade do diagnóstico de autismo. Tal reflexão torna possível a percepção do indivíduo que pode ser ensinado, do educando que se encontra por trás do seu diagnóstico. Esse olhar de Freire possibilita, também, analisar o educando como membro social que também é produtor de cultura na sociedade.

Os educandos diagnosticados com autismo são ensinados por algumas práticas docentes muitas vezes reducionistas, tolhendo sua capacidade de aprendizagem e de um melhor desenvolvimento. Tais práticas não levam em conta seu contexto histórico e social, sendo necessária uma prática pedagógica que busque refletir sobre o educando em primeira instância para que, somente então, se compreenda como o quadro sintomático de autismo apresenta-se em cada um.

Assim, levando em conta o pensamento de Freire, busca-se realizar a contraposição das práticas que reconhecem o educando e suas singularidades em relação às práticas que consideram o educando como um recipiente do que o professor ensina, sendo fruto do ambiente, bem como fala Freire ao comentar acerca da concepção positivista, determinista e biológica de homem e da educação denominada bancária. “Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem” (FREIRE, 1980, p.79).

O diálogo com Paulo Freire se torna importante porque o citado professor demonstra saberes imprescindíveis à prática pedagógica, chamando atenção especial para os fatores pedagógicos como consciência, consistência e posição investigadora na e da ação docente. Assim, do ponto de vista Freireano, a educação problematizadora está baseada na criatividade e estimula uma ação e reação verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim ao chamado “divino” dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras (FREIRE, 1980, p.81).

Para que seja possível o comprometimento pedagógico, deve-se saber se o professor é participante dos contextos escolares e da dinâmica de seu funcionamento, compreendendo-se a essência pedagógica no ato de agir dentro do contexto escolar, com a construção e produção da processualidade da ação pedagógica, inerente à condição docente.

Voltando à consciência, o aspecto profissional da consciência docente implica na reflexão sobre a ação pedagógica. Em passo contrário, a ausência dessa consciência desvia o professor do caminho que possibilita o rompimento com as práticas homogeneizadoras de ensino. Em outras palavras:

[...] retira do profissional o compromisso com sua ação pedagógica e faz dele, devido à ausência da consciência sobre o seu estar em um determinado contexto e sua capacidade de transformação e de mudança, “um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. (FREIRE, 1979, p.7).

Quando o professor se torna consciente do compromisso com sua ação profissional, ele é capaz de acompanhar a processualidade ontológica de aprendizagem de seus educandos, sendo possível que observe e reflita, atuando de modo intencional, pois, como aponta Freire, somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de manter distância para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1979, p.8).

O educador que, em sua ação pedagógica, busca a liberdade, precisa mobilizar esforços que liguem sua prática a um pensamento crítico. O docente precisa confiar nos educandos e em suas possibilidades de transformação. É necessário que compreenda sua capacidade de transformar seu percurso de planejamento a partir de novos entendimentos acerca do desenvolvimento dos educandos e voltado a suas singularidades. Essa compreensão é resultante do posicionamento epistemológico de investigação e produção de conhecimento a partir dos modos de aprender singulares nos educandos com autismo, devendo esse

posicionamento ser vivenciado de modo dialógico e simultâneo entre professor-educando-escola.

Apenas com a formação continuada especializada, dedicação dos educadores através de com uma prática pedagógica que busque transformar a escola em um lugar de empoderamento e libertação, para que possa se tornar um verdadeiro ambiente escolar inclusivo, que respeite e se adapte às diferenças, ao invés de ressaltá-las ou excluir aqueles que fogem do padrão da sociedade.

[...] inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças. (MENDES, 2002, p. 64)

Isso ocorre quando o educador busca maximizar as potencialidades dos alunos e o contorno eficaz de seus pontos fracos, valorizando cada estudante como o ser único que ele é. Sasaki (2004, p.2) fala o seguinte sobre a matéria:

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, 'A declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais'.

2.3 DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA

A necessidade de tornar concreto o objetivo de realizar uma humanização da formação é o que torna a Educação em Direitos Humanos no Brasil (EDH) matéria de urgência, de forma que se possa garantir não só uma formação mais humanizadora das pessoas, mas também o fortalecimento da democracia como regime político em nosso contexto social.

A EDH permite às pessoas tornarem-se verdadeiros sujeitos de direitos, pois possibilita o acesso ao conhecimento acerca dos processos e construções históricas alcançados até então, lhes permitindo também ponderar sobre progressos e regressos quanto à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres.

No que diz respeito ao progresso normativo, pode-se afirmar que o Brasil teve grandes avanços na área dos Direitos Humanos (DH) e na Educação em Direitos Humanos, sendo que tal progresso tornou-se realmente notável quando da promulgação da Constituição de 1988

(CF), sendo este o marco histórico do avanço do nosso país nas citadas áreas. Foi obtido, com a CF, um documento base que serviu para fomentar a elaboração de diversos documentos e criação de políticas públicas voltadas aos direitos humanos.

Nesse sentido destacam-se destacar os Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) I, II e III de 1996, 2002 e 2010, respectivamente, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006. A elaboração do PNDH-3 em 2010, aliado às diretrizes previstas no PNEDH foi o contexto que permitiu ao Ministério da Educação a elaboração dos Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, objetivando inserir uma grade curricular voltada para o respeito e proteção aos direitos humanos através da formação de cidadãos ativos, sendo tal projeto liderado pela SECADI e implementado nos Estados pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

O presente tópico buscou abordar um pouco sobre como a EDH vem sendo (ou deve ser) implantada como uma política pública, bem como fora comentados sobre a constante integração da mesma em forma de ações pontuais de curto prazo, que são benéficas, mas não trazem os mesmos benefícios obtidos em longo prazo com as políticas públicas.

Foi abordada a importância da parceria realizada entre a SECADI e a SDH, que vem sendo desenvolvida de forma a incentivar as Secretarias de Educação a executarem políticas voltadas à criação de uma cultura que cultue o respeito aos direitos humanos, como política de Estado, e não uma política de governo, que a deixa livre de competições políticas.

Observou-se que os Planos de Ação Estaduais são, de forma geral, uma paráfrase do que está contido no PNEDH, no que diz respeito à EDH, buscando a inserção das políticas de educação através da formação de profissionais e gestores, de forma que eles se tornem novos motivadores de políticas públicas e possam agir de dentro para fora nos sistema de gestão, desnaturalizando os comportamentos negativos que muitas vezes predominam nas gestões, conforme os comentários de Candau.

Para dar início à discussão acerca da implementação de EDH, faz-se necessário definir essa prática. Segundo o PNEDH:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações. (BRASIL, 2009c, p.25)

Aida Maria e Celma Tavares complementam a definição de EDH exposta acima quando expõem que: (2010, p.49):

Faz parte dessa educação aprender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico.[...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade permanentemente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade (SILVA, 2010a, p. 95).

A EDH é uma prática relativamente nova no contexto sul-americano, sendo forjada através das batalhas travadas pelos movimentos sociais em sua luta contra a repressão aos direitos humanos e os regimes ditatoriais, onde as primeiras experiências de EDH no Brasil, ainda que não tivessem esse rótulo à época, podem ser datadas desde a ditadura, através da educação não formal e educação popular, segundo os dados do Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina (CEAAL) e do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) (CANDAUI, 1999, p.13).

O IIDH aponta o Brasil como um dos países que mais vem se desenvolvendo no que diz respeito à implementação da EDH, podendo tais resultados serem vistos nos relatórios periódicos elaborados pelo IIDH desde 2002, que tratam os aspectos que dizem respeito à área como intuito de verificar como se encontram os 19 países da América Latina que ratificaram o Protocolo de São Salvador (ONU, 1988).

No entanto, oficialmente, a EDH é ainda mais recente no Brasil, sendo consideradas as primeiras experiências como aquelas datadas de 1985, com a transição entre o regime ditatorial e o democrático, seguido, em 1988, pela promulgação da CRFB, marco histórico para a inserção dos Direitos Humanos no nosso país (SILVA, 2010a, p. 97). O aumento do foco nas práticas de EDH no Brasil foi maior a partir da segunda metade da década de 90, principalmente após a Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993, que permitiu visibilidade mundial ao tema, vindo a se tornar um tema específico com a devida prioridade atribuída na década seguinte, mais precisamente em 2004, a nível mundial, com a Resolução nº113 que determinou a criação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e, no Brasil, em 2003, com a criação do Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Voltando ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Aida Maria Silva traz comentários acerca dos cinco eixos estipulados no plano, observando que a EDH, pelo menos na Educação Básica, vem sendo implementada através de ações projetos específicos, não tendo sido ainda elaborada uma grade curricular específica (SILVA, 2011, pp. 6-8). No ensino superior, por sua vez, já há a oferta de aulas específicas com material especializado nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, bem como a participação das Universidades na criação dos Comitês Estaduais de EDH. Aulas específicas e cursos preparatórios também vem sendo utilizados na educação de profissionais das áreas jurídicas e de segurança, projetos elaborados pela Secretaria Nacional de Segurança Pública. Todavia, o maior progresso ainda se encontra na educação não formal.

O direito à educação é fundamental para o desenvolvimento de qualquer nação, sendo um direito básico, devendo levar em conta que, segundo Viola, é necessário “atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos” (VIOLA, 2010, p.22). Além do que foi dito por Viola, é importante ainda lembrar que a educação é direito meio e direito fim, pois tem como finalidade a formação do ser humano e garante a o exercício e a persecução de outros direitos.

A educação, e mais especificamente a EDH, devem estar sempre sendo objetos de implementação e de elaboração de políticas públicas, utilizando este último termo no sentido de ação direta do estado, que deve propor a criação e execução de ações que permitam o exercício dos interesses da população, garantindo sua participação ao longo do processo. Assim, políticas públicas são princípios e coordenadas a serem seguidas, pois agem não só no pode público, mas em todos os segmentos da sociedade civil, motivo pelo qual as políticas públicas devem ser ações estatais e não governamentais, para que se possa garantir sua continuidade sem a influência de disputas políticas (TEIXEIRA, 2002, pp. 2-10).

É necessário explicitar que entende-se política pública na perspectiva da ação do estado democrático de direito. Nessa direção, o Estado tem o dever de elaborar e fomentar ações direcionadas aos interesses da população, com a sua participação e o acompanhamento. Razão por que as políticas públicas devem ser de Estado e não de governos, para que possam consolidar-se e garantir sua efetividade e continuidade.

As políticas públicas diferem dos projetos e ações de determinados setores, que se encerram quando o fim é alcançado, sendo essas ações e projetos considerados como de alcance limitado em relação às políticas públicas, pois atendem apenas a pontos e situações específicos. Observa-se que as políticas públicas, embora mais complexas em sua execução e

com a necessidade de um maior tempo de aplicação e elaboração, são de maior valia e importância que as ações pontuais, apesar destas últimas também terem sua importância para conscientizar e educar.

Entenda-se política pública como sendo “aquilo que o governo faz ou deixa de fazer” (FARIA, 2003). O estudo das políticas públicas, por sua vez, é definido como sendo a análise dos atos do governo, sendo tais atos passíveis de formulação científica e sujeitos a análise por pesquisadores independentes, analisando, de fato, o “governo em ação” (SOUZA, 2003).

A definição de EDH, já exposta nesse trabalho, explicou a importância de implementar tal instituto como política pública, sendo ponto essencial para entender o que é proposto pelos Planos (PDNH e PNEDH). Para tanto, utilizando a definição de EDH, deve-se observar que, segundo os comentários de Aida Silva e Celma Tavares:

[...] essa temática é polissêmica uma vez que permite várias concepções e intencionalidades, e por essa razão nos remete à necessidade de assumirmos a definição da educação que tem a perspectiva da defesa intransigente dos direitos humanos para todos. (SILVA, 2011, p.47)

De acordo com os comentários das autoras, pode-se entender que o PNEDH (2006) é um fomentador de políticas públicas que compreende a EDH como um sistema que pode ser analisado por várias dimensões e que irá servir como norteador dos projetos que terão como intuito a implementação da EDH como formadora de sujeitos de direito. A Educação em Direitos Humanos, além de ser objeto específico do PNEDH, é também um dos eixos temáticos presentes no terceiro PNDH, onde pode-se ler claramente os seguintes dizeres:

[...] a educação e a cultura em Direitos Humanos visa má formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (BRASIL, 2010c, p.185)

O posicionamento acerca da importância da formação, capacitação e educação em direitos humanos vem se tornando cada vez mais forte, considerando como marco a Declaração de Viena de 1993, com os seguintes dizeres: “a educação a capacitação e a informação pública em direitos humanos são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz (ONU, 1993, parte 2, Alínea D, §78)”. Além do importante documento acima citado, tem-se também a aprovação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos de 2004,

que ratificou a importância do fortalecimento de princípios como o respeito às liberdades, direito e desenvolvimento da dignidade e da personalidade humana através da formação de cidadãos ativos que busquem a promoção da igualdade, compreensão, tolerância e respeito (BRASIL, 2005, pp. 4-5).

A aliança entre os princípios expostos anteriormente e o que está previsto dentro dos marcos da EDH já citados (PNEDH e PNDH-3), é o que serviu de base para que as Secretarias de Educação Estaduais e a Secretaria de Educação do Distrito Federal elaborassem os Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos a serem executados em suas respectivas jurisdições. Todos os planos, ainda que com detalhes específicos e paráfrases com estilo próprio, são uma ratificação dos conceitos do PNEDH e PNDH-3.

Em sua totalidade, eles apresentam um currículo que se volta para a formação de cidadania ativa através do respeito e tolerância, incentivo à diversidade e busca pela dignidade humana. Objetivam também permear a cultura através da educação, com a composição de currículos voltados para a EDH, que deve permear não só as grades curriculares, mas os projetos políticos-pedagógicos das escolas (PPP). Essa permeação é necessária para acabar com “culturas negativas” que ainda estão em valia, ou até problemas de gestão que já são considerados como comportamentos naturais pelos gestores e pelos geridos, a mudança trazida pela EDH não pode ser apenas formal, tem que ocorrer na prática. Vera Candau traz comentários que condizem que o que fora exposto ao dizer que:

[...] desnaturalizar a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimento sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente. [...] para construir uma proposta de educação em Direitos Humanos, nossa primeira tarefa é explicitar o que pretendemos alcançar (CANDAU, 2008, p. 286).

A ênfase de Candau na permeação das propostas de EDH nos currículos e na cultura ratifica seus comentários acerca das três dimensões da Educação em Direitos Humanos, onde observam-se as chamadas dimensões (e metas, por assim dizer), o incentivo ao empoderamento e a formação de sujeito de direito para possibilitar a real construção de uma sociedade humana (CANDAU, 2008, p. 289).

É de grande importância o desenvolvimento de políticas públicas que abordem essa transcendência da EDH para além dos currículos, o que pode ser garantido através do engajamento dos gestores para assumir o Plano de Ação de EDH como política pública dentro do sistema de ensino e para além dele, através do enraizamento desse modo de pensar nos

sistemas de ensino, permeando-o como um todo. Faz-se necessário um sistema que abrace os direitos humanos e deixe de lado a neutralidade política, bem como diz Candau:

[...] não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto (CANDAU, 2008, p. 291).

Antes de gerar esse novo pensamento político-filosófico de transcendência, todavia, é necessário reconhecer que a prioridade das ações dos Planos deve ser a formação, uma vez que está em harmonia com a necessidade de se estabelecer a EDH como política pública, o que cumpre com as determinações estabelecidas pelo Programa Mundial, pelo PNEDH, que prezam pela ampliação da formação continuada dos profissionais da educação. Todavia, parte dos Planos Estaduais opta pelas ações pontuais, de prazo mais curto, apresentando uma formação baseada em um modelo de palestras, oficinas e seminários sobre temas diversos, divergindo do progresso em longo prazo que é comum das políticas públicas.

O processo de formação e formação continuada é fundamental para implantação das políticas de Educação em Direitos Humanos, o que muitas vezes é sugerido pelos Planos Estaduais como o ensino geral de forma integralizada ao currículo, visto que, segundo Aida Silva, o currículo é “uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2011, p.147), ou pela inclusão de EDH nos projetos político-pedagógicos das escolas, ainda que não apresentem a forma pela qual tão integração será feita.

No que diz respeito à EDH como fomentadora de políticas públicas para pessoas com deficiência, basta a simples observação do PNEDH, que traz em seu bojo várias menções à necessidade de implementação de políticas que garantam a inserção de currículos voltados para o combate a qualquer tipo de preconceito, bem como pelo empoderamento das pessoas pertencentes a grupos socialmente vulneráveis (BRASIL, 2009c). Tais currículos preveem, inclusive, a formação continuada dos trabalhadores que trabalham com EDH, com a inclusão de eixos temáticos relativos a gênero, identidade de gênero, raça, religião, orientação sexual e pessoas com deficiência dentro dos currículos escolares, de forma que essa formação continuada garantida aos educadores tratar dos referidos temas de forma crítica.

Além disso, o mesmo plano incentiva a uma melhoria no acesso à educação em direitos humanos para pessoas com deficiência, assim como procura realizar um trabalho de sensibilização como forma de combate ao preconceito e o desenvolvimento de estratégias

educacionais que busquem a inclusão e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2009).

Todo o exposto se relaciona diretamente com o tema da dissertação em pauta, pois no momento em que educa-se para os direitos humanos, segue-se um caminho de inclusão e a formação de uma sociedade mais aberta, que esteja disposta a aceitar todos sem discriminação de qualquer natureza. Ao preparar os educadores com as formações continuadas e incluindo a EDH no currículo, há um processo de educação para as próximas gerações, que estarão preparadas a aceitar o outro pelo que ele é, independente de qualquer preconceito, criando um ambiente educacional sadio e uma sociedade pronta para aceitar todos os seus membros.

É esse tipo de ambiente, sem preconceito e pronto para a aceitação, que é ideal para o desenvolvimento educacional e social das crianças diagnosticadas com autismo, uma vez que o sentimento de inclusão social irá auxiliá-lo na perseguição à independência que vem com a educação, preparando para os desafios que o futuro reserva.

3 DA INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA

O presente capítulo trataou de como se dá a inclusão educacional da criança autista na rede municipal de ensino público de João Pessoa – PB, a partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada

3.1 METODOLOGIA UTILIZADA

Antes do detalhamento do que foi apurado em campo, é imperioso destacar a importância da pesquisa bibliográfica e normativa, uma vez que houve a utilização de vários autores que compõe a base responsável pela formação o arcabouço de conhecimento cujo aprofundamento tornou viável a consecução deste trabalho.

Faz-se necessário o uso de pesquisa de campo devido a sua extrema importância, como bem cita Minayo ao definir campo como sendo “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 1994, p. 105).

O universo pesquisado, utilizando aqui a definição encontrada em Marconi e Lakatos (2003, p. 233), que define universo como “conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”, foi o das Escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa, contendo noventa e cinco escolas e setenta e quatro Centros de Referência em Educação Infantil (CREI).

Tal universo foi escolhido para possibilitar a observação acerca da capacidade da esfera municipal em acolher essas crianças, já que pessoas com melhores condições financeiras optam, muitas vezes, por procurar instituições ou escolas particulares, seja por desconfiança ou por não acreditar que o poder público está pronto para lidar com a realidade das crianças diagnosticadas com TEA.

O citado universo foi utilizado em sua totalidade para o levantamento de dados estatísticos acerca da quantidade de alunos matriculados diagnosticados com necessidades especiais e, posteriormente, de forma específica, diagnosticados com autismo.

Como amostra, ainda em Marconi e Lakatos (2003, p. 233), foram analisadas dez instituições municipais, sendo quatro CREIS e seis escolas da rede de ensino público municipal. O critério de escolha do número foi o tempo restante para a coleta de dados

(menos de três meses). As instituições foram selecionadas de acordo com o número de alunos autistas matriculados, sendo escolhidas aquelas com o maior número, de acordo com os dados da prefeitura.

Ademais, as autoras a entendem como um importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais, consistindo em uma espécie de conversação, realizada face a face, de modo metódico, que possibilita a troca de informações necessárias à investigação engendrada, cujos dados serão analisados de forma qualitativa para avaliar a (in) eficiência das políticas públicas de inclusão social das crianças com autismo na rede de ensino pública de João Pessoa.

A coleta dos dados se deu através das entrevistas realizadas com professores, gestores, escolares, supervisor escolar e gestores da SEDEC, com o questionário contidos no realizado com professores e gestores contido Anexo 1. No que tange à entrevista, Marconi e Lakatos (2003, p. 195) compreendem que: “É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

O tratamento dos dados foi feito através de análise de conteúdo, sendo explicado como foi feito o planejamento da pesquisa, procedimento de coleta de dados, tratamento e exposição dos mesmos (BARDIN, 2006). Após a coleta, o procedimento para apurar os dados foi dividido em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2006). A análise de conteúdo apresenta a seguinte definição:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2006, p.38)

A pré-análise, segundo Bardin (2006), serve para tornar o material disponível em algo operacional, que possibilite o trabalho e a categorização. Divide-se em: leitura flutuante, para o conhecimento e intimidade com o texto escrito; escolha dos documentos, com a consequente demarcação do que será utilizado de fato; formulação das hipóteses e referenciação dos índices e indexadores utilizados.

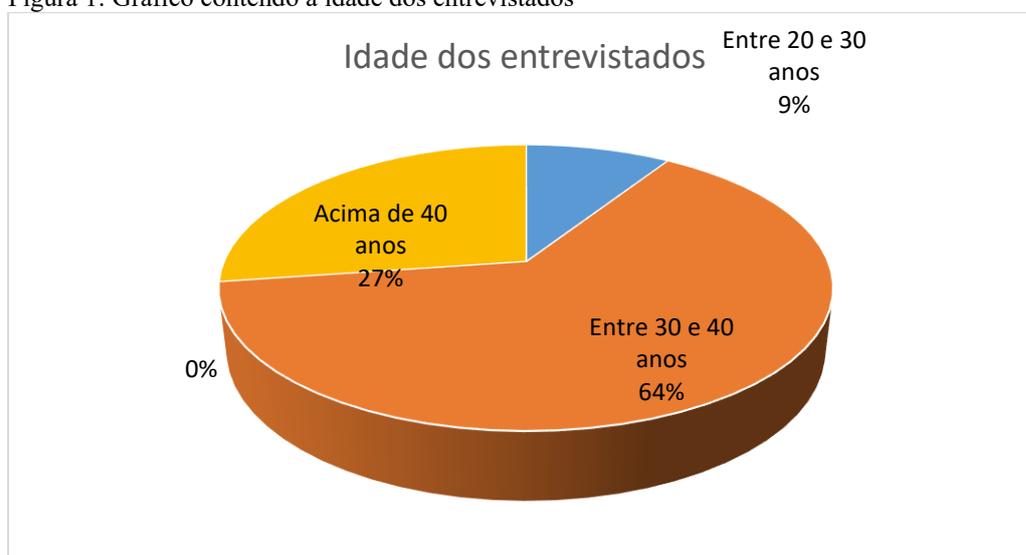
Após essa fase, foi feita a exploração do material, com a consequente codificação dos sujeitos, definição das categorias através da observação dos elementos mais presentes em seus diálogos (BARDIN, 2006), de forma que foram observadas situações onde as opiniões eram uníssonas, ao passo que outros pontos mais sensíveis eram alvo de divergência entre os

entrevistados. A categorização consiste justamente na formação de rubricas com grupos conexos de informações sob um título genérico para que se possa aproveitar o conteúdo coletado de forma prática e analítica.

As entrevistas foram realizadas com quatro grupos de profissionais: gestores da SEDEC, gestores escolares, supervisor escolar e professores das salas de recurso. Foi utilizado um critério de codificação alfa-numérico para garantir o anonimato dos entrevistados, atribuindo a sigla “GS” para os gestores da SEDEC, “GE” para os gestores escolares “S” para supervisor escolar e “P” para os professores da sala de recurso. Durante a utilização do discurso dos elementos de pesquisa, cada sigla foi seguida de um numeral, de forma a distingui-los. Após a codificação foi feita a categorização e o início ao tratamento dos dados. Essa fase é caracterizada pela condensação e destaque das informações obtidas, de forma a garantir a análise crítica do material, que serão descritas no próximo item.

Dentre os entrevistados, foram obtidos os seguintes dados estatísticos em relação à idade, experiência geral com educação e experiência com educação especial. Para a elaboração dos gráficos foram utilizadas apenas três dos quatro tipos de elementos, quais sejam gestores escolares, supervisor escolar e professores da sala de recurso, que são as pessoas que mantêm uma interação direta com as crianças autistas, posto que os gestores da SEDEC atuam na administração e não atuam diretamente com as crianças, salvo exceções, bem como sua experiência de trabalho é relativa à gestão pública, e não à educação especial em si. Os gráficos podem ser observados a seguir, tendo um espaço amostral de onze pessoas por gráfico, onde cada indivíduo conta como 9,09% do total, conforme se observa a seguir:

Figura 1: Gráfico contendo a idade dos entrevistados

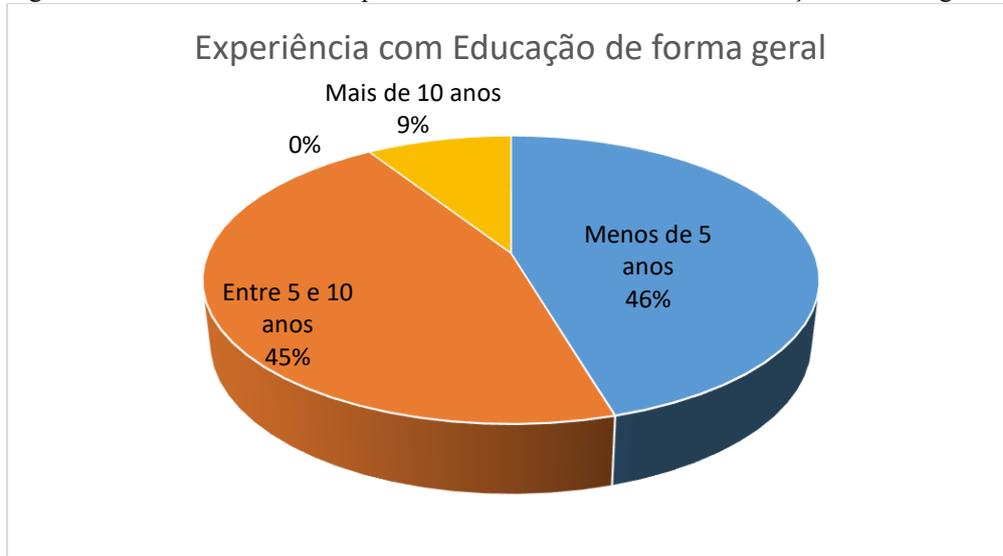


Fonte: Dados adquiridos através das entrevistas com os elementos de pesquisa

No que diz respeito à idade, apenas uma pessoa entrevistada possui entre 20 e 30 anos, estando a maior parte dos entrevistados, sete pessoas, entre 30 e 40 anos, com três pessoas estando acima dos 40 anos.

Quanto à experiência profissional com a educação de forma geral, quatro pessoas possuem mais 20 anos de experiência, quatro pessoas possuem menos de 10 anos de experiência e três pessoas possuem entre 10 e 20 anos de experiência com a educação:

Figura 02: Gráfico contendo a experiência dos entrevistados com a educação de forma geral



Fonte: Dados adquiridos através das entrevistas com os elementos de pesquisa

Dentre os entrevistados duas pessoas relataram ter mais de trinta anos de experiência com a educação, sendo que uma delas possui mais de dez anos de contato com a educação especial, enquanto a outra possui oito anos .

Quanto à educação especial, cinco pessoas possuem menos de cinco anos de experiência, cinco possuem entre cinco e dez anos de experiência e apenas uma possui mais de 10 anos de experiência com educação especial:

Figura 03: Gráfico com experiência dos entrevistados com a educação especial



Fonte: Dados adquiridos através das entrevistas com os elementos de pesquisa.

3.2 DA VISITA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Para dar início à pesquisa de campo, foram feitas visitas ao Centro Administrativo Municipal da Prefeitura, onde houve a oportunidade de debater a matéria com a pessoa responsável pelo setor responsável pela Secretaria de Educação Especial (SEDEC).

Foram realizadas várias idas ao setor, com o intuito de coletar a maior quantidade de dados possíveis em relação às crianças autistas, bem como para adquirir autorização para trabalhar junto às escolas. Foi informado que seria necessária a impetração de processo administrativo com a respectiva juntada dos documentos comprobatórios de relação com a universidade para que fosse deferido o pedido de autorização, o que foi feito.

Com o protocolo administrativo iniciado iniciou-se o tempo de espera para o andamento processual, com o aguardo de novidades para poder dar início ao procedimento. Todavia, devido à mora administrativa e descuido de outros setores durante a tramitação processual, foi decorrido um prazo de 20 meses entre a data de impetração do primeiro pedido e o deferimento (data de início: 30/09/2014 – data do deferimento e primeira entrevista com a prefeitura: 12/05/2016). Frise-se que o processo administrativo foi perdido duas vezes, o que nos levou a entrar com um total de três processos administrativos na Prefeitura, cujos

números se encontram em Anexo 2, o que gerou um atraso na coleta de dados de forma oficial, impedindo a saída em campo com as devidas autorizações.

Após o deferimento do processo, foi fornecida a lista com as escolas e CREIS municipais que apresentavam crianças autistas matriculadas, bem como os cuidadores responsáveis pelos mesmos. Seguindo o atendimento do pedido, houve continuidade da pesquisa com a realização da primeira entrevista com dois gestores da SEDEC, cujo questionário encontra-se no Anexo 3. Os dados obtidos na entrevista serão expostos nos tópicos das categorias específicas, estando também presentes no Anexo 4.

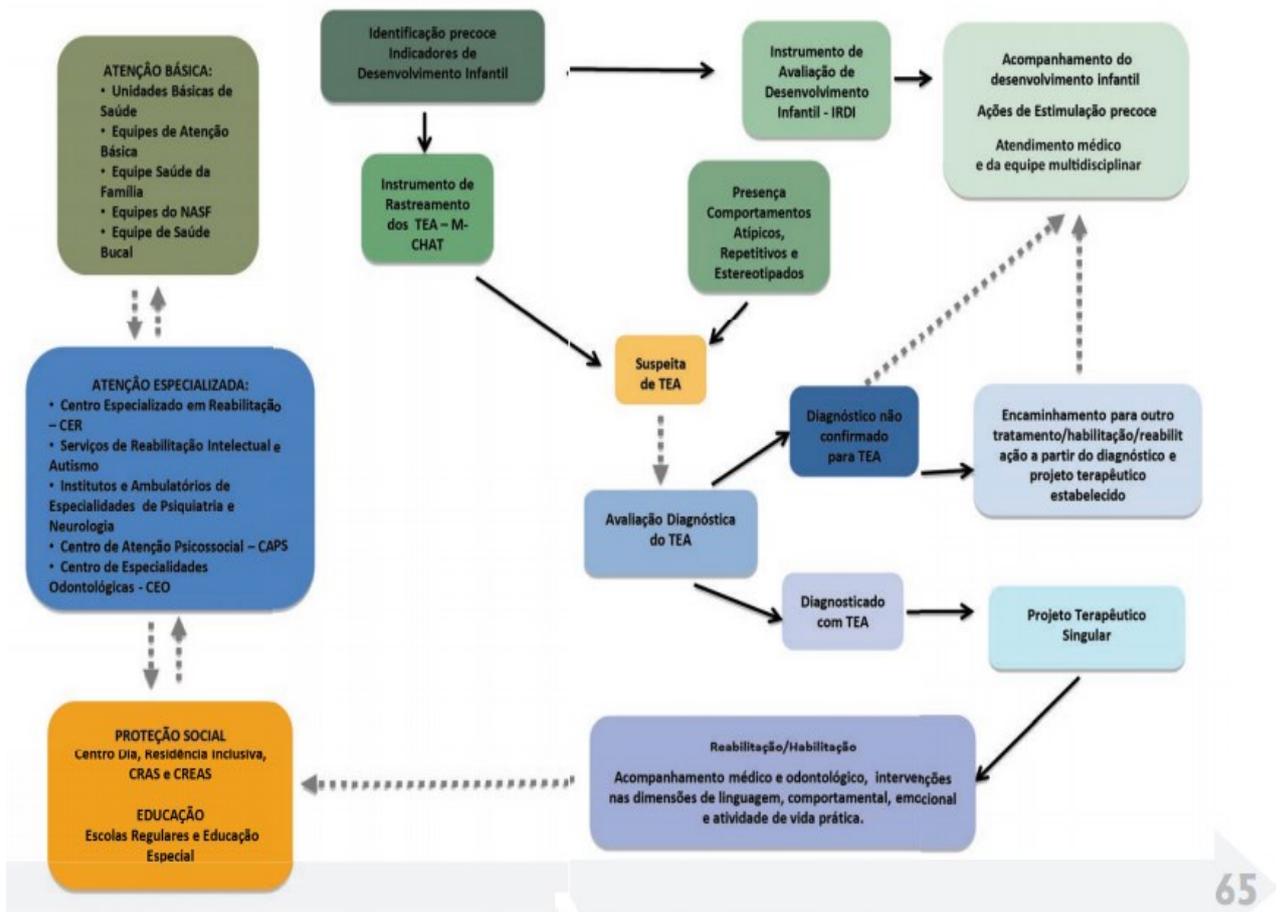
No que diz respeito às políticas públicas, foi informado em entrevista e confirmado após busca legislativa, que não há marco municipal de política pública específica para crianças autistas, sendo toda política pública aplicada na cidade é decorrente da execução de planos a nível nacional, implantando políticas como o Viver sem Limites, Escola Nota Dez, Escola Acessível, entre outros.

Em conversa com os gestores da SEDEC, repassaram que também que a falta de laudo médico que comprove o CID, exclui a criança da política pública. Todavia, nos casos de suspeita, os gestores escolares são instruídos durante as palestras, seminários e reuniões desenvolvidos ao longo do ano a fazerem os encaminhamentos necessários para garantir que a criança tenha direito ao devido diagnóstico.

Os encaminhamentos são de várias formas, a depender de quem suspeitou primeiro acerca da situação da criança, mas, segundo a SEDEC, devem seguir o seguinte fluxograma:

Figura 4 – Fluxograma de Acompanhamento da Pessoa com TEA na REDE SUS.

11 Fluxograma de Acompanhamento e Atendimento da Pessoa com TEA na REDE SUS



Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo, 2013, p.65

Os citados encaminhamentos permitem que seja constatado, ou não, se a criança faz parte do espectro do autismo ou algum outro transtorno cognitivo, garantindo-lhe a expedição de laudo médico comprobatório, o que lhe irá permitir o acesso à educação especial, onde quer que esteja, além de outros benefícios como o Benefício de Prestação Continuada da Lei Orçamentária Anual (BPC/LOAS) (BRASIL, 2007).

Finalizada a entrevista, foram entregues as cartas de autorização para pesquisar em campo dentro de dez instituições (Anexo 5). Em seguida, houve a transição para as escolas para a realização das entrevistas, coletas dos dados e análise dos mesmos, o que permitiu a elaboração das que serão expostas a seguir.

Após a realização das demais entrevistas, consentidas através de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), contido no Anexo 6, foi possível a elaboração de onze categorias distintas com base no discurso dos entrevistados: primeiro contato com a

criança autista; formação continuada; dificuldade de lidar com a criança autista; desenvolvimento acadêmico; formas de avaliação; ensino regular para as crianças autistas; inclusão social das crianças autistas com as crianças em geral; interação dos professores e gestores com os autistas; diferenciais de destaque; políticas de públicas de inclusão da criança autista; relação família-escola.

3.3 RELATÓRIO E DETALHAMENTO DAS CATEGORIAS RESULTANTES DO TRATAMENTO DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS

O presente tópico dedicou-se a demonstrar o resultado do tratamento dos dados apurados através da pesquisa de campo, subdividindo-se nas onze categorias encontradas através da análise dos dados brutos, de acordo com os procedimentos citados em Bardin (2006) e realizados durante a pesquisa.

3.3.1 Categoria N° 1: Primeiro contato com a criança autista

Em diálogo com os elementos entrevistados, foi perguntado acerca da reação do mesmos ao tratar com a criança autista, o que gerou diversos tipos de resposta. Os professores do AEE, sendo preparados para lidar com esse tipo de transtorno durante suas formações continuadas, apresentaram reações mais brandas, uma vez que era um contato para o qual já estavam devidamente instruídos, ocasionando um primeiro contato mais ameno.

A princípio, é sempre uma novidade para nós, por se tratar de uma nova classe de alunos e que nem sempre temos contato diário com eles. Não estava completamente leigo porque durante os cursos que a gente participa, nas universidades e instituições sempre se aborda algo relacionado aos autistas, porém, a gente se sente meio inseguro, devido à profundidade do mundo deles, que apresenta características diferentes de outras deficiências, e, pelo fato de desejarmos sempre um progresso um pouco mais rápido, nos deparamos com os alunos autistas que, muitas vezes, apresentam lentidão. Passo a Passo é que os resultados do sistema de ensino comum vão se manifestando. P3

Sobre a reação inicial em face do despreparo de alguns, um comentário interessante de uma das professoras: “mas isso sempre acontece. O novo assusta. Foi a mesma coisa quando implantaram informática nas escolas, o povo gritava que não sabia, que não conseguia nem achar o estabilizador.(P2)”

Alguns gestores, por sua vez, sem o devido preparo e o acesso às formações continuadas fornecidas aos professores e cuidadores, recepcionavam os alunos autistas, inicialmente, com certo “medo”, em face à falta de preparo ou de informação.

Eu não estava preparada, pra mim foi bem de repente. Fui integrada sem nenhuma regulação nem curso nem nada. GE1

Eu quando comecei também não me sentia preparada, como eu acredito que ocorra em todas as escolas. A gente inclui, mas a inclusão ocorreu de forma contrária. Porque o normal seria primeiro preparar o pessoal. Primeiro preparava, pra depois pode ter o atendimento, pra poder ser um atendimento mais especializado. Mas no dia-a-dia a gente tentando se adequar, foi conhecendo aos pouquinhos a necessidade de cada aluno. E com a ajuda da nossa professora da sala de recursos a gente foi no dia-a-dia. GE2

Tomei um susto que quase morro [...] De certa forma não, porque, assim, quando começou a inclusão, de fato mesmo, pois sabemos que ela existe há algum tempo, mas eu nunca havia sentido na pele como seria cuidar de uma criança especial. GE6

Pra ser sincera, não. Eu não me senti preparada. Não sei se isso tem algo a ver, mas na universidade federal a gente cursa a cadeira de educação especial, realiza estágios, tem um contato inicial nos estágios supervisionados, mas quando eu fui para o mestrado na área de história da educação eu mudei um pouco de rumo e aí eu não sei se esse foi o motivo maior, mas eu não me sentia preparada, precisando de uma pesquisa mais aprofundada. GE5

O “medo” do desconhecido, ou receito do contato em face ao despreparo foi algo recorrente no discurso dos gestores, consequência, muitas vezes, da falta de acesso à educação continuada específica para esse tipo de criança (autista). A prefeitura nos informou que o professor do AEE é um agente multiplicador, responsável por passar o conteúdo adiante durante os planejamentos escolares. Todavia, nem toda escola apresenta uma sala de recursos especiais, ou seja, não tem professor do AEE matriculado, o que deixa algumas gestões a desejar.

Todavia, houve gestão alegando que a falta de conhecimento não é desculpa, uma vez que o simples acesso à tecnologia permite aquisição de conhecimento, basta querer se apropriar do tema, o que foi algo que nos chamou atenções:

Nós, enquanto educadores temos que estar preparados para esse tipo de situação, pois o ambiente da sala de aula em si é diverso. Independente de necessidades especiais ou não, cada criança apresenta um comportamento diferenciado. Então pra mim, de certa forma, foi algo natural, pois eu estava disposta a encontrar o que tivesse pela frente. GE4

Dessa forma, o primeiro contato fica geralmente associado à preparação prévia dos que irão trabalhar com os autistas, sendo a falta de informação ou de acesso à formação

continuada os maiores empecilhos, o que serve de fio condutor para a segunda categoria, a ser exposta a seguir.

3.3.2 Categoria Nº 2: Formação continuada

A formação continuada, como visto no levantamento normativo, é garantida por lei aos professores que tem interesse em perseguir esse tipo de conhecimento. Todavia, o próprio conhecimento acerca das oportunidades de participar de especializações, palestras ou cursos é um empecilho na jornada dos educadores. Os gestores da SEDEC informaram que a prefeitura oferece cursos de formação, além de palestras, especializações, seminário, oficinas, entre outros, para os interessados na educação especial. Entretanto, nem todo mundo ganha acesso a esses benefícios, que são, em sua maioria, repassados aos professores do AEE e cuidadores, ficando a gestão, muitas vezes, despreparada, se sentindo à abandonada:

A universidade não dá conta. Na prefeitura, esses cursos de formação e capacitação que eles dizem fazer são para os professores da sala de recurso. Para os professores da sala regular, o certo é pautar na formação algum módulo nesse sentido, mas não é de hoje que essa demanda não é atendida. Nós temos casos e casos. Nós temos vários formatos de formação continuada, fora que o professor não é obrigado, se ele estiver fazendo mestrado ou especialização, ele não é obrigado a participar. O certo era cada formação pautar em sua grade curricular, mas isso não ocorre, e quando ocorre, é de forma superficial, ou de forma onde não existem pessoas com competência técnica para estar formando os professores. Infelizmente isso vem da formação e da parte de capacitação. Quando tem alguma coisa sobre autismo, alguma formação ou curso, ele é restrito aos professores da sala de recurso, cabendo a eles ressignificar o que aprenderam, porque mesmo quando tem o módulo, muitas vezes a pessoa responsável por ministrar o módulo não tem competência técnica e nem experiência para poder dar esse suporte ao professor. GE7

Só que a questão é seguinte: esse treinamento, esse curso de especialização em AEE só acontece nas escolas que possuem salas de recursos e somente para os professores da sala de recurso, o que não é o nosso caso. Porque quando tem a sala de recurso eles fazem o trabalho dessa forma. [...]Tem que ter, na pedagogia ou em outros cursos formados para a educação, tem que haver essas disciplinas, essas grades curriculares voltadas para o autista e outras necessidades educacionais especiais. Cada curso tem que ter algo do tipo. Por exemplo, ela abrir uma disciplina, mas uma disciplina descente, e não algo meia-boca para lidar especificamente com a questão da inclusão GE6

Aqueles que tiveram oportunidade de participar desses cursos, por sua vez, alegam os excelentes benefícios que foram trazidos. Os mais citados foram cursos de especialização em psicopedagogia e o curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, fruto de um convênio entre as Prefeituras da Região Nordeste e Universidade Federal do Ceará, prestado na modalidade de semipresencial, com mais de 360h de duração, com grupos de debate e trocas de experiência, sendo esse último item comum aos dois cursos:

A gente estuda pra poder atender as deficiências de modo geral, os TGDS e a superdotação [...] Na verdade eu já tinha feito uma especialização em psicopedagogia, mas isso não me garantia, não me dava respaldo suficiente para trabalhar com essas deficiências. Mas eu fiz uma especialização em AEE resultado de um convênio da prefeitura com a Universidade Federal do Ceará. A especialização foi maravilhosa, semipresencial, e nessa especialização nós abordamos todas as deficiências. Muito boa mesmo essa especialização [...] A certificação é emitida pela Federal de lá. Ela é feita somente para professores efetivos da rede Municipal de João Pessoa, aliás, grande João Pessoa e Estados do Nordeste. O requisito era ser professor efetivo. É tanto que a gente assina um termo de compromisso que me obriga a continuar na sala de recursos como professora, o que eu não pretendo deixar de jeito nenhum. Essa especialização me ajudou muito, muito mesmo e aconselho e todo professor fazer. [...] Porque por mais que você estude, e o acesso é fácil, pois se encontra de tudo na internet, mas é diferente de um grupo de discussão debatendo e trocando experiências. P2

O fato dos professores do Curso de AEE terem que assinar um termo de compromisso garantindo sua permanência no serviço público, em nossa opinião, foi algo fundamental e um modo bastante eficiente de garantir a efetivação da política inclusão, impedindo, de certa forma, o afastamento do professor especialista de forma injustificada após aquisição do título.

Sobre os cursos de psicopedagogia:

Eu me deparei depois de formada com o nome psicopedagogia e fiz a especialização, e foi a partir daí que veio a nascer o meu gosto pela educação especial. [...] Lá em Nazarezinho nós sempre fazíamos cursos de formação continuada na prefeitura, que buscava especializar o pessoal. Nós passávamos semanas em Cajazeiras fazendo cursos e seminários [...] Pelo MEC eu fiz o curso de Formação em AEE pela Universidade Santa Maria. Foi um curso de 240h. P1

A preocupação de algumas gestões não se restringe somente à possível falta de acesso aos cursos de formação continuada para eles, mas sim pela falta de informação acerca do que é passado para os professores e/ou cuidadores:

Acho que faz uns dois anos só de formação continuada e que, assim, na verdade não existe um feedback pra gente do que é repassado como formação pra eles. GE1

A prefeitura faz um treinamento anual, realizado com os cuidadores. Sempre tem essa formação com os cuidadores, todo ano faz [...] Os cuidadores tem a formação anual deles [...] Os professores não. Eles tem que pesquisar sozinhos e aprender. Eles fazem um trabalho de pesquisa na internet. Como eu digo, a gente aprende com os próprios alunos, é uma situação de descoberta mesmo [...] Só que a questão é seguinte: esse treinamento, esse curso de especialização em AEE só acontece nas escolas que possuem salas de recursos e somente para os professores da sala de recurso, o que não é o nosso caso. Porque quando tem a sala de recurso eles fazem o trabalho dessa forma. GE6

Com isso, nota-se que a formação continuada faz grande parte da questão da inclusão das crianças autistas. Contudo, sabe-se que cada caso é um caso, no que diz respeito às necessidades educacionais especiais, a prova é tanta que o nome Atendimento Educacional

Especializado não se restringe somente à deficiência, mas sim ao aluno, sendo feito de forma individualizada, como será visto na categoria nº 5.

Independente da presença, ausência ou qualidade da formação continuada, é sabido que cada criança é única e que sempre haverá empecilhos, obstáculos ou dificuldade a serem superados, o que leva à 3ª categoria.

3.3.3 Categoria Nº 3: Dificuldade de lidar com a criança autista

As dificuldades encontradas durante o atendimento ou a interação com os alunos autistas foram matéria reiterada várias vezes ao longo dos diálogos, e presentes em todos eles, independente do elemento entrevistado. Os empecilhos encontrados apresentam diferentes justificativas, podendo ser consequência da falta de formação continuada, do grau de autismo da criança, fatores alheios à vontade das partes envolvidas como falta de transporte, mudanças de domicílio, entre outros:

A maioria dos nossos alunos está matriculada no período da tarde, no fundamental I. Muitos deles moram em lugares distantes da escola, e a gente sabe a dificuldade de andar com esse tipo de criança em ônibus, elas são muito trabalhosas. E a maioria deles não tem condição de vir no horário oposto. P2

Existem muitas dificuldades, nós atendemos pois faz parte do nosso dia-a-dia. Fomos graduados e estamos nessa sala de recursos, nesse ambiente feito para receber a todas e todos sem distinção, porém, há uma dificuldade imensa em relação às características apresentadas por eles (autistas), e uma dificuldade imensa em relação às características apresentadas por nós, uma vez que as deficiências apresentam situações e características diferentes para se lidar [...] No início é difícil de conseguir/manter a atenção, eles ficam muito inquietos. P3

Dificuldade em si é resposta muito complexa pra lhe apresentar. Eu me deparei com uma nova realidade, um outro olhar, porque o autista, como você sabe, tem o tempo dele, ele tem que estar livre, a gente tem que respeitar a vontade dele. Nós não podemos impor. [...] Porque, independente de boa vontade, não tem quem aguarde uma criança gritando o tempo todo, 24h, se batendo, porque quando ele está agitado ele grita, chora, se esmurra, bate nas parede, se mutila, ele realmente não fica bem. [...] Foi aí que a gente viu que toda vez que acontece uma mudança brusca a gente tem que voltar praticamente à estaca zero, entende? GE4

A cuidadora também era pra trabalhar o horário completo, mas vem só pela tarde. O pessoal começou a se questionar o que fazer pra ajudar pois ele se machucava e gritava demais, todos pensaram em algo, dos vigias aos professores. [...] toda vez que acontece isso é um retrocesso, aí toda vez que ele retorna é uma nova adaptação, quando a criança chega na outra semana ela já tem que se adaptar novamente. Fica um conflito muito grande. Foi uma criança que chegou aqui falando com 3 anos de idade, pelo que me contaram aqui através da experiência das pessoas que acompanham, chegou aqui com um vocabulário pequeno e, de repente, parou. GE5

Outros elementos, entretanto, foram claros ao frisar que não encontram dificuldade, sendo a educação especial sempre um processo de descoberta, algo novo, mas cujo resultado é esperado, uma vez que possuem o conhecimento necessário para lidar com esse tipo de situação:

A questão é a seguinte: eu trabalho muito em uma abordagem de ver a criança como um todo. Eu dificilmente trago um material já pronto. Eu não vejo dificuldade não, e gosto de trabalhar em uma base individual. É um processo de descoberta. P1

Cada caso é um caso, pois veja, temos oito alunos, oito autistas matriculados e um não tem nada a ver com o outro em termos de comportamento, socialização, fala, de nada. Cada caso é um caso. É tanto que o plano do curso que eu faço, o plano de atendimento é completamente individual. Pouca coisa que se aproveita de um aluno pra outro, mas de modo geral é bem específico [...] O que a gente tem que respeitar é se elas estão com a “idade” mental certa. Às vezes os professores não entendem, principalmente quando chega ao sexto ano, quando os professores se desesperam e dizem: “como é que eu vou fazer com esse menino, ele não sabe de nada”. Sabe, ele sabe muita coisa, principalmente comparado ao que ele chegou na escola. P2

A falta de preparo e informação chega, inclusive, a criar situações bastante desconfortáveis, como abandono de cargo:

Olhe só um exemplo recente. Quarta-feira nós recebemos uma cuidadora nova. Ela ficou responsável pelos autistas. No final da tarde ela veio me procurar aos prantos porque ela nunca tinha visto/convivido. Ela estava apavorada. Depois da experiência ela não apareceu sexta, nem apareceu ontem. Eu acho que ela não aparece mais. Ela disse que não sabia que era assim, que não sabia lidar com eles. Até conversei com ela, tentei acalmá-la, avisei que a abordagem é outra, que ela tem que conquistá-lo, da mesma forma que qualquer outra criança. Ela não pisou mais na escola e estava apavorada, a palavra é essa. Tiraram uma moça que estava trabalhando com serviços gerais em limpeza de supermercado e jogaram numa escola como cuidadora de autistas, minha gente, isso não existe. P2

Uma dificuldade que também estava se encontrando presente foi o fato dos professores do fundamental (com exceção dos prof. AEE) estarem deixando a cargo dos cuidadores a educação especial, quando da falta de sala de recursos, ou simplesmente por acreditar que a educação da criança deve ser feita pelo próprio cuidador. Isso se torna uma situação bastante complicada, uma vez que a prefeitura nos informou que o único critério para a contratação de cuidadores é o ensino médio, ou seja, não há nenhum preparo para lidar com crianças autistas, com exceção daqueles que tem o eventual acesso à formação continuada:

Nas reuniões sobre o planejamento pedagógico com os professores eu estou sempre falando: gente, o aluno especial é aluno de vocês, ele não é aluno do cuidador. Porque, por exemplo, nós temos simulados bimestrais e, após a realização das provas, os professores iam embora, com os alunos especiais, inclusive, realizando a prova em salas separadas. Se for inclusão eles tem que ficar juntos na sala. O que acontecia de fato: o professor terminava a prova dos ditos normais e ia para casa, deixando o aluno com o cuidador para realizar a prova. É complicado, é um trabalho cotidiano. Nós temos que ficar diariamente fazendo com que o professor tenha

consciência que o aluno é dele. [...] Outra coisa que me deixa indignada é ver os cuidadores com as listas de tarefinhas primárias. Pra quem é essa tarefa? É pra determinado aluno. E não tem professor na sala de aula não? Tem. O que está acontecendo é que alguns professores do ensino regular estão falando com os cuidadores para que eles abordem os assuntos com as crianças especiais, especificando inclusive que cubram matéria A ou B, entendeu? S1

Quando chegou na escola a criança eu me assustei, porque na verdade a gente não tem ninguém realmente preparado, não existia sala de recursos, nenhum professor que tivesse um pingão de qualificação, nenhum treinamento mínimo, nem um curso de uma semana que fosse. Então, assim, pra gente que tem que lidar, realmente assusta. Primeiro, o novo assusta. Segundo, tem a situação de chegar um cadeirante, uma pessoa que não falava, chegar um autista e você não ter nem ideia do que você vai fazer com aquela criança. Porque? Porque você recebe um cuidador, que um cuidador é qualquer pessoa [...] a prefeitura pega uma pessoa que nem ler sabe, e coloca pra ser cuidador de uma criança dessas. Essa não é a função do cuidador, essa é a função de um ajudante, é diferente. Mas o cuidador, na minha opinião, o cuidador pedagógico, está muito longe de ser atingido. GE6

Os problemas com os professores sem especialização não param por aí:

Tá havendo um problema muito sério com os professores do fundamental II, que começamos aqui, no ano passado, os alunos que eram da tarde passaram para o turno da manhã e ainda está tendo uma dificuldade muito grande com os professores porque o que é ensinado não está sendo adaptado de forma adequada para o aluno que é autista. Fica praticamente dispensando o autista [...] ele não se concentra com o que tem se ensinar. O que é pra ensinar pra outra criança não serve pra ele. GE1

Os professores do fundamental II mesmo não tem nenhuma preparação [...] no fundamental II ainda tem outro dificultador, porque no fundamental I a professora passa a tarde toda com o aluno, então ela tem mais tempo pra ir fazendo essa adequação na sala de aula e ir adaptando as tarefas. O professor do fundamental II é por disciplina, são 50 minutos. [...] Já houve sustos devido às crises, onde o aluno se machuca ou fica agressivo, mas elas conseguem contornar. E a questão de lidar com o aluno em si, varia muito do grau de autismo dele. Uns são mais fáceis, outros mais difíceis. GE2

As dificuldades encontradas acabam por prejudicar o desenvolvimento da criança, todavia, o progresso existe, ainda que lento, tanto no que diz respeito ao progresso educacional (acadêmico) quanto ao social, que serão vistos mais adiante.

3.3.4 Categoria Nº 4: Desenvolvimento acadêmico

Merece especial atenção a questão do desenvolvimento acadêmico da criança autista, uma vez que, ao contrário de algumas formas de pensamento, esse tipo de criança não está na escola apenas para socializar ou para não ficar sozinho em casa, ele está lá para aprender, se empoderar, se tornar mais independente em qualquer nível de desenvolvimento, seja social, seja acadêmico.

Nesta categoria houve ressalva para os pontos de discurso que foram considerados mais interessantes no que diz respeito ao progresso acadêmico e a preocupação de alguns elementos acerca do crescimento educacional estar sendo atendido ou não. Deve-se levar em conta que o progresso acadêmico da criança autista irá variar de caso a caso, uma vez que depende do grau do espectro, bem como dos materiais utilizados a forma pela qual são apresentados à criança:

No quesito da educação, há um progresso, mas, assim tem um detalhe da condição individual de cada criança. Das especificidades dele próprio. A professora da sala de recursos descreve melhor os avanços. Mas a gente acompanha o progresso através do dia-a-dia e do que relatam pra gente. [...] questão do progresso dele no lado acadêmico, educativo, o progresso não é maior, muitas vezes, por falta de preparação, que até se diz assim: hoje não se pode dizer que se está completamente despreparado. Quem quer corre atrás, se apropria do tema. GE2

Quanto à preocupação acerca do desenvolvimento acadêmico e a aprendizagem, tem-se interessantes os comentários da Supervisora entrevistada:

Qual a maior dificuldade que eu percebo aqui na escola? É o lugar que ocupa a aprendizagem desses alunos [...] do ponto de vista da aprendizagem, é um desafio que eu percebo que a escola enfrenta [...] no que diz respeito à aprendizagem o lugar reservado para a aprendizagem deles eu, sinceramente, não consigo encontrar. [...]tem apenas um ano que eu estou aqui, mas eu posso dizer que meu maior desafio, a maior preocupação que eu tenho é o fato da criança estar dentro de uma escola de inclusão e ela deixar de existir no que diz respeito à sua aprendizagem. [...] O aprendizado desses alunos é o que mais me preocupa hoje nessa escola. A forma de ensino e a aprendizagem dessas crianças.S1

Um comentário recorrente acerca da presença, ou não, de uma aprendizagem na educação especial foi a questão das avaliações, que, como visto acima, devem respeitar as individualidades das crianças. Os comentários sobre tais avaliações estão vistos a seguir.

3.3.5 Categoria N° 5: Formas de avaliação

As formas de avaliação das escolas de ensino fundamental, como se sabe, são feitas através de conceitos, de forma progressiva ao longo do ano, sendo mensurado o progresso da criança com o tempo, e não a obediência cega a critérios completamente objetivos como o alcance de determinadas notas ou médias.

No que diz respeito às crianças autistas, isso não muda, também é feita com base conceitual. Todavia, existem aquelas instituições que realizam as mesmas provas para as crianças ditas normais e para os autistas, instituições que fazem provas específicas para cada

um dos grupos, ou seja, provas completamente diferentes, e existem aquelas que fazem uma verdadeira adaptação, seja nas avaliações realizadas com base nos conceitos, seja no material passado na hora das provas agendadas ao longo do ano:

Sempre tem que se ter um processo de avaliação diferenciado. A transmissão de conteúdo pela professora de sala de aula do ensino regular deve ser transmitido da mesma forma para todos os alunos presentes na sala. Porém, para avaliar o aluno é preciso que você tenha uma avaliação diferenciada, pela questão do ritmo. Ele não consegue acompanhar com a mesma eficácia de um aluno que não apresenta a mesma deficiência que ele. Então muitas vezes a avaliação tem que ser adequada, fazer algumas questões diferentes, tentar avaliar através do que do progresso que ele teve no início do ensino, comparando com o progresso que ele apresenta no momento da avaliação. [...] uma análise do processo de aprendizado. P3

Não, na verdade a avaliação não é feita comigo não. Na verdade eu montei um critério de avaliação e entrego às professoras. Porque a gente avalia essas crianças de acordo com o que elas evoluíram ao longo do ano, com uma avaliação específica feito em conceitos evolutivos. Todas as crianças são avaliadas de forma conceitual, mas há uma unicidade em relação aos autistas, devido às suas limitações. Jamais poderá compará-lo aos colegas de sala. Então, conforme falei, eu montei uma avaliação para que as professoras avaliem todos aqueles itens e possam “medir” o crescimento dos alunos ao longo do ano. A lista é bem objetiva, consiste em requisitos onde se é marcado um “X”, com o devido espaço para observações pessoais acerca de cada aluno. P2

O plano é bem individual, bem singular [...] Por enquanto nós estamos trazendo as crianças para o atendimento educacional especializado, até porque as provas são adaptadas. Começamos esse anos a fazer esse tipo de adaptação para as crianças e adolescentes. P1

Sobre a adaptação das provas curriculares (bimestrais, semestrais, etc.), tem-se os seguintes comentários:

Eles (autistas) ficam na sala regular. A gente, todavia, faz o seguinte: nós temos uma professora especializada do AEE que tem acesso antecipado às avaliações elaboradas pelos professores do ensino regular e ela faz uma adaptação, tentando trazer a prova dessas crianças para uma realidade um pouco mais próxima da capacidade intelectual dele, naquele dado momento de aprendizado. É uma forma de facilitar, de certa forma, o que foi dado. Não digo nem facilitar, mas adaptar mesmo. S1

A respeito da avaliação. Os alunos da tarde são avaliados pelos professores do fundamental com o suporte da professora da sala de recursos. Então os avanços que são alcançados em sala de aula são anotados e mensurados através de uma avaliação qualitativa progressiva que é feita ao longo de todo o ano para determinar se houve ou não o progresso. Sempre é baseado para os objetivos daquele aluno. GE3

Tem que ser analisado o progresso dele em face dele mesmo. GE2

Como se pode observar, as categorias foram elaboradas seguindo um roteiro lógico, com o intuito de que todas estejam devidamente interligadas e, em alguns casos, umas sejam consequências diretas das outras, o que foi demonstrado nos próximos tópicos.

3.3.6 Categoria Nº 6: Ensino regular para as crianças autistas

Levando em consideração as cinco categorias elencadas e descritas anteriormente, chega-se a um marco dentro dos dados coletados, que é justamente a questão da suficiência do ensino regular para suprir as necessidades educacionais especiais dos alunos autistas na Rede de Ensino Pública Municipal de João Pessoa.

Assim, tomando como base o primeiro contato, o acesso à formação continuada, as dificuldades encontradas pelos elementos entrevistados juntamente com as formas de avaliação e o desenvolvimento acadêmico dos mesmos, foi perguntada a opinião acerca da eficiência da inclusão no ensino regular e se ela supre ou não o autista.

Extraem-se três correntes de pensamento resultantes dos diálogos com os entrevistados: os que acreditam na insuficiência da educação regular; os que acreditam na suficiência e necessidade da inclusão no ensino regular e uma corrente mista, que acredita que a educação de base até o fundamental I deveria ser feita em instituição especializada, com a posterior inclusão no fundamental II, mesmo com suas ressalvas.

Sobre a 1ª corrente:

De jeito, nenhum! Tem que ser matriculado no ensino regular, eles tem que conviver com todo mundo. Deve-se levar em consideração também não só questão da alfabetização, é muito mais do que isso. Essas crianças, algumas delas, nem vão se alfabetizar, mas elas precisam ter algum tipo de autonomia, e essa autonomia se aprende através da convivência e inserção social. P2

Em minha opinião o ensino regular está fluindo bem. Principalmente no que diz respeito à socialização. Elas (autistas) aprendem através de um modelo. Então, elas compartilhando e vendo, trocando experiências. [...] Quando elas fazem isso, elas saem do seu padrão de rotina e adicionam novas vivências através da socialização. É importante para que ele não se prenda, muitas vezes, apenas aos movimentos estereotipados que são muito comuns do autismo. P1

Eu acredito que a inclusão é mais importante que a segregação. Não apoio a educação através apenas do atendimento individualizado por instituições especializadas. Esse modelo adotado pelo Brasil é o modelo que eu acredito, porque ajuda na questão da socialização, ajuda a quebrar o preconceito na sala de aula, em relação aos outros coleguinhas. [...] O exemplo do aluno dito normal é positivo para o aluno especial, com deficiência, e o inverso também é verdadeiro. Eu acho que esse modelo é o mais indicado para essas crianças. GE3

Os da 2ª dizem o seguinte:

Olhe, o ensino regular sozinho não dá conta não. GE1

Nada contra a inclusão, mas, na minha opinião, ainda é muito cedo, porque os professores da sala não tem, não tem, com trinta anos que eu tenho de experiência, eles não tem nenhuma preparação. Eles não estão preparados, não estão prontos. Porque na verdade, o cuidador, em minha opinião, deveria ser um pedagogo, psicopedagogo. Na minha opinião, nas escolas que eu passei, o progresso foi muito pouco em relação ao esperado. Muito pouco, por onde eu tive a oportunidade de observar. Não estou dizendo que a gente não vá chegar lá (em uma situação de inclusão), eu acredito que a gente vá chegar lá, é uma esperança que eu tenho, que a educação consiga atingir isso, mas o resultado inicial da inclusão é muito pequeno. GE6

Essa é uma pergunta complicada, porque, na teoria a gente sabe que é uma coisa. Nós sabemos que é interessante pra criança o ensino regular, que os estudiosos nos dizem isso, que é importante a presença dela no ensino regular, dela estar inclusa. Mas o que de fato é uma inclusão pra uma criança que não entra na sala de aula? Uma criança que não tem um cuidador de fato, pois o cuidador requerido pela prefeitura é uma pessoa de nível médio. Não seria melhor esse cuidador ter uma formação, ter estudo e prática suficiente para aprender e lidar com essas crianças de uma forma “correta”? A professora nós sabemos que passou pela formação, mas ela está na sala de aula e sabe como é complicado, como é que ela vai atuar. GE5

Já quem opinou pela 3ª vertente acredita que:

Eu acredito que a base em si... falando pela minha pessoa e sem embasamento ou fundamentação teórica...não vou me deter muito ao que eu estudei, ao que eu já li, mas com base no conhecimento próprio que eu tenho de vida diária. [...] Eu acredito muito que a base, o ensino de base mesmo, ele deve ser feito em um ambiente onde haja um acompanhamento especificamente preparado para aquela clientela. O ensino regular tem procurado melhorar bastante, e melhorou muito nesse sentido, porém, pra base, eu ainda não acredito seja o necessário/ideal/essencial, uma vez que cada deficiência possui suas limitações, todas elas tem suas potencialidades, todas elas tem suas capacidades, no entanto a gente não pode deixar de reconhecer que essas limitações precisam ser trabalhadas de forma mais próxima e direta, e no ensino regular nós sabemos que não há condições de fazer isso. Então por isso que eu sempre defendo que a base deve ser ensinada dessa maneira. E você (pessoa com deficiência) ser inserido no contexto da sociedade, na realidade que vivemos, quando você já estiver pronto até para se defender. P3

Eu acredito que o ensino regular não dá conta de incluir nem os negros, mulheres e homossexuais, ele não dá conta. Acho que devemos ressignificar esse ensino regular. Quanto ao autismo, eu vejo que tem mais especificidade, por exemplo, eu já trabalhei com surdos, com cegos, pois há uma demanda. O autismo é uma demanda completamente diferente. Fora que existem vários tipos/graus de autismo diferente. Eu vejo uns trabalhos bons em instituições especializadas. [...]Poderia ser interessante também a proposta de XXX de incluir a partir do Fundamental II, mas a gente teria que vivenciar isso para poder dar conta, porque também é interessante que a criança de 6 anos tenha acesso ao ensino regular, pois, por exemplo, meu enteado já estudou aqui e, antes disso, ele nunca tinha visto uma criança cega, o que lhe proporcionou uma vivência e consideração completamente diferente para as crianças cegas, porque ele vivenciou, conversou, chegou junto, ele sabe como é. GE7

Rapaz, é tão conflitante responder uma pergunta dessa com uma resposta direta de “ou um ou outro”. [...] tem que ser os dois. Porque sem um misto não funciona. Ele está adquirindo mais coisas se ele estiver aqui com outras crianças convivendo, ainda que da maneira dele, ele está adquirindo outros saberes e lá no centro especializado onde ele frequenta ele também está evoluindo [...] Não posso dizer a escola e deixar o centro ou vice-versa. Tem que funcionar das duas vias. GE4

Inclusive foi matéria comentada pelos gestores da SEDEC:

Eu acho imprescindível que estes alunos estejam inseridos no ambiente escolar de ensino regular. é uma forma de socialização sim, quanto mais se insiste, quanto mais se trabalha, quanto mais se insere essa criança com autismo dentro do ambiente regular escolar com outras crianças, vão se minimizando os problemas e as dificuldades comportamentais que o autista tem. GS1

Tem gestão também que não acredita no ensino regular para esse tipo de aluno, acreditam que devem ser postos em uma instituição especializada. E até você fazer que eles compreendam que há o benefício para o aluno no ensino regular.....é muita conversa mesmo, tem que dialogar. GS2

Com a inclusão educacional sendo algo de opiniões bem divergentes, os dados obtidos possibilitaram a emissão de opinião/parecer dos pesquisadores que subscrevem esta dissertação nas considerações finais da presente dissertação. Levando em conta cada ponto de vista apresentado pelos elementos entrevistados, o próximo tópico fala sobre outro tipo de inclusão: a social, exposta na próxima categoria.

3.3.7 Categoria N° 7: Inclusão social das crianças autistas com as crianças em geral

O objetivo da educação especial não se restringe apenas ao progresso acadêmico da criança autista, sendo o seu processo de desenvolvimento social tão importante quanto e, em muitos casos, mais presente do que o educacional. Como a sociedade atual tem uma presença bastante forte do chamado *bullying*, não é incomum a discriminação e segregação, que são problemas bastantes presentes.

Entretanto, os dados coletados foram causa de satisfação, posto que os relatos dos entrevistados no que diz respeito à aceitação da criança autista pelas demais crianças são bastante positivos, havendo uma total inclusão no seio do grupo do social, como se depreende do discurso a seguir:

O que acontece, de fato, é a questão inclusiva de socialização. [...]Essa turma do menino da manhã que eu falei já vem acompanhando há alguns anos. Então a própria turma já se adaptou a ele. GE1

A gente percebe pelos alunos que chegam aqui, como eles eram, e com o andar deles, a cada ano, a gente percebe uma diferença gritante no desenvolvimento social, muito significativa mesmo. Porque o autista tem uma dificuldade de se socializar, mas ele se adapta aos poucos, começa a participar das aulas que são em grupo. [...] São várias deficiências, não tem só o autista, e as turmas aceitam todos, ajudam, protegem e tem até um cuidado especial com eles GE2.

Eles vem acompanhando desde os primeiros anos aqui na escola, desde o pré. Eles naturalizam esse comportamento. GE3

Além da questão de as crianças internalizarem a presença do outro e tratá-lo como um igual, adaptando-se às diferenças, a presença de carinho e afeto também foram matérias recorrentes no discurso dos entrevistados:

Ahhhh, a turma, desde que ele chegou aqui que todo mundo é louco por ele. As crianças abraçam, dão cheiro. Às vezes ele não está muito pra carinho, que ele é grande, forte, e não está bem humorado, aí já aviso às crianças: pelo amor de Deus saia de perto porque se ele se irritar e fizer assim com a mão voa longe (risos). GE4

Aí era o maior carinho e cuidado, o maior carinho e cuidado, é incrível, me impressiono [...] Meu Deus, quando ele atingiu a idade ano passado e teve que sair, eu acho que eu chorava mais que os pais, porque, a turma dele, era um cuidado tão especial com esse menino que chega emocionava. Eu não sei onde ele está hoje, e não quero nem saber, na verdade. [...] pra não sofrer, porque eu não tenho certeza de como ele está, mas eu espero que ele tenha sido tão bem recebido, onde quer que esteja, como ele foi recebido aqui. GE6

Muito boa. Principalmente quando a gente pega de pequenininho, pois eles se apegam e tem o maior respeito. Eles não vêem diferença nenhuma. Eu fico assim, até emocionada com a receptividade dos colegas de sala. Um exemplo muito bom que eu gosto de dar é de um aluno nosso que é cadeirante e as crianças praticamente brigam pra ver quem vai poder ficar empurrando a cadeira, cuidando e auxiliando ele. Essa criança, além de autista e cadeirante, sofre de epilepsia e cardiopatia, então é uma criança bem comprometida, e todas as crianças tem o maior respeito e cuidado e disputam os cuidados com ele. É uma briga e uma festa ao mesmo tempo. P2

Foram constatados, também, comentários menos receptivos:

A aceitação das outras crianças varia muito de acordo com o trabalho que é realizado em casa. Nós temos alunos que aceitam de forma normal, considera como um aluno como eles, com as mesmas características e potencialidades, mas também há alunos que, de certa forma, enxergam uma pessoa não capaz, tiram brincadeiras chatas e irritantes. Então é sempre necessária a intervenção, a realização de um trabalho de conscientização, de sensibilização com os alunos “normais”, para que ele possa aceitar, respeitar e começar a participar das aulas com essas pessoas. P3

[...] e eles ficam, de fato, incluídos, mas, na minha opinião, do ponto de vista social. Eu acho que trouxe aprendizagens múltiplas para eles, no sentido de socialização, crescimento. [...] Além disso, os alunos ditos normais tem uma relação de cuidado, eles tratam normalmente todas as crianças. Quem realmente enxerga o diferente somos nós os adultos. S1

Na escola, no que diz respeito à aceitação, não temos problemas nenhum. É tanto que, quando é feito trabalho em grupo nós estamos tratando a questão de separá-los em grupos com outras crianças também, pois eles são muito unidos e buscam estar sempre juntos. É até uma forma de suprir a falta de informação dos alunos ditos normais no que diz respeito à falta de informação em como lidar com essas crianças especiais. P1

Inconformismo com o descaso de outras pessoas também foi matéria de argumento:

E eu percebo que, no momento, eu estou sozinha nessa luta, pois eu queria os professores comigo pra dizer “não, esse aluno não vai sair daqui agora não, porque o aluno regular não sai mais cedo, porque ele tem que sair?” Mas a resposta que eles

passam deixo nas entrelinhas que os alunos especiais estão aqui apenas para socializar. S1

Esse último comentário diz respeito a uma violação que está acontecendo vez por outra na escola, no que diz respeito à política pública Escola Acessível. A informação repassada foi de que alguns motoristas estavam deixando os alunos com atraso e buscando mais cedo para “cumprir metas de horário” o que representa uma verdadeira quebra dos objetivos almejados pela política, pois, segundo os relatos da entrevistada, os alunos chegavam a perder 1h30min de aula, sem contar que o AEE tinha que ser realizado no mesmo turno, por falta de condições de ser em horário distinto. Houve, inclusive, o oferecimento de auxílio por parte dos pesquisadores em caso de denúncia à SEDEC ou qualquer procedimento que fosse necessário, mas a pessoa optou por esperar pela manifestação da gestão para poder tomar qualquer providência. Mesmo sabendo que estão atuando como funcionários públicos

Incluir socialmente não pode ser feito apenas “por detrás dos panos”, deve haver uma participação ativa e incentivadora por parte dos gestores e dos professores. Considerando tal interação como requisito básico para a boa convivência da criança, foi realizado ao questionamento sobre a interação direta dos entrevistados com as crianças diagnosticadas com TEA.

3.3.8 Categoria Nº 8: Interação dos professores e gestores com os autistas

Devido à dificuldade, muitas vezes, presente na questão social do autista, haja vista que é comum a escolha de um grupo seleto de pessoas com quem decide interagir diretamente, houve questionamento acerca dos elementos de pesquisa acerca de suas interações com os autistas, se ocorriam diretamente, com que frequência ou se só se davam através de intervenção direta do cuidador.

Interajo sim, e direto. Adoro ele. Ele chega aqui diz que quer beijar XXX (meu apelido), ai chega pega na minha mão, dá um beijo e volta pra sala. GE1

A gente conquistou ele, não foi imposta a permanência dele aqui, pois você sabe que eles reagem com choro, se mutilam, essas coisas todas quando não se sentem acolhidos, não é isso? Mas, graças a Deus, os dois que a gente teve aqui na unidade interagem bem com todo mundo. [...]foi a partir dessa conversa que a gente teve, porque ele não tem oralidade desenvolvida e conversa através de gritos ou outros sons, mas ele entende tudo que a gente fala. [...] Quando eu tava grávida de licença maternidade e vinha visitar, se eu não fosse até ele, ele vinha até mim, na minha sala e ficava lá. Ele olhava pra mim e ficava fechando o olho devagar, como quem quer conquistar afeto, sabe? Ele já sabe expressar que ele gosta de você, que ele quer um carinho seu. GE4

Outras interações, todavia, não foram tão exitosas. Entretanto, não por falta de esforço da gestão e dos profissionais, mas sim, em grande parte, pelo grau de autismo da criança em questão, que é bastante elevado, sem contar nas mudanças constantes de rotina e problemas familiares:

Depois, com a ajuda da psicóloga da prefeitura, junto com o setor de educação especial vieram fazer o acompanhamento e passaram um tempo pra registrar o cotidiano da criança aqui, e viram a impossibilidade dessa criança ficar o dia todo na creche, autorizando essa criança a freqüentar apenas o turno da tarde. GE5

Interações neutras também estavam presentes:

Diariamente. Todos os dias letivos eu interajo. [...] Nos alunos especiais de forma geral, hora interajo pelo cuidador, hora interajo diretamente com eles. Mas os autistas, que é o teu foco na dissertação, eu interajo geralmente através dos cuidadores. S1

No início eu interagia com eles todos os dias, porque eu estava em um horário de trabalho em que a frequência deles era maior no turno da tarde. Então hoje eu estou trabalhando no turno da manhã, aí não tenho tanta aproximação como quando tinha no turno da tarde. P3

É interessante saber se a gestão interage diretamente com as crianças, uma vez que, em tese, essa obrigação é dos professores. Todavia, os entrevistados e entrevistadas se mostraram muito aplicados e interessados em interagir com essas crianças, o que nunca é uma desvantagem quando na busca pelo crescimento pessoal da criança como sujeito de direitos e o aumento de sua independência.

Esse tipo de comportamento caracteriza um diferencial na execução da função, o que nos levou, ao analisar os demais entrevistados, a notar atitudes consideradas como basilares para garantir a inclusão.

3.3.9 Categoria Nº 9: Diferenciais de destaque

A presente categoria foi elaborada com o intuito de elencar ações realizadas pelos entrevistados que foram consideradas por nós como sendo atitudes diferenciais, sendo este termo utilizado no sentido de uma ação que não é necessariamente um requisito para o exercício do cargo, mas que, quando praticada, exibe acaba por amplificar os resultados do trabalho, seja de forma negativa ou positiva.

Dentre atitudes positivas destacam-se os comentários acerca dos cuidadores:

Nosso aluno tem até epilepsia, nunca teve crise na escola, mas ele tem. Então ela também já foi atrás, já foi treinada para lidar com esse tipo de problema. Treinada inclusive pela própria mãe, que também era professora da sala multifuncional. [...] Quem auxilia nessa questão é a cuidadora. GE1

O próprio modelo criado para a inclusão necessitava de uma preparação prévia na educação de base, pra dali poder pensar na inclusão posterior. Mas ninguém pode ficar parado esperando só isso, pelo governo ou por pro atividade da empresa em que trabalha, a pessoa tem que procurar sozinho às vezes. Apesar de ser difícil começar do zero. [...]o que ajuda é o cuidador mesmo. GE2

Fazendo essas pequenas adaptações, a sala de recursos e o cuidador, com professores capacitados e pessoas que tem vontade de realizar um trabalho decente, que é um diferencial, a gente vê o avanço desses meninos. [...]incrível a dedicação de algumas (cuidadoras). GE3

Fiquei naquela curiosidade com a professora para saber como a gente poderia fazer para que essa criança se adaptasse à creche. E aí, o que foi que aconteceu? Eu tenho uma cunhada que tem uma experiência um pouco maior justamente com o autismo. Eu fui perguntar a ela o que a gente poderia fazer e ela me apresentou um site com atividades interessantes voltadas para crianças autistas. Fui perguntar à cuidadora qual era a experiência dela e ela disse que já tinha tentado também algumas formas de abordagem como atividades lúdicas que dizem ser voltadas para crianças autistas, com o intuito de estimular a criança autista. GE5

Outras atitudes relevantes:

Nós temos que nos apropriar e participar dos eventos por conta própria, trocar experiência e tomar o tema como se fosse nosso, temos que nos apropriar mesmo. Se for depender do poder público não anda. GE7

Então o susto foi basicamente este, mas eu posso afirmar que a gente jamais fecharia a porta para uma criança que necessita de inclusão, mesmo com todas as dificuldades, pois a gente realmente aprende a cuidar deles, com eles. Na verdade a gente aprende com eles, a cada dia que passa. GE6

Atualmente posso dizer que nós temos duas professoras que se preocupam aqui. Temos uma professora de português e uma de história que elas fazem mesmo um trabalho de inclusão. Como eu disse, nos simulados nós passamos os testes para a professora do AEE para ela dar uma adaptada na prova e deixá-la mais próxima da realidade do aluno nos 15 dias antes. Mas as professoras que eu falei, elas mesmas pegam a prova e já fazem as devidas modificações e demonstra preocupação de ver se o que ela está passando está sendo atendido, ela me mostra a preocupação com o próprio trabalho.[...] que eu quero procurar uma especialização, pois eu preciso me apoderar desse tema pra poder estar discutindo com os professores e ajudando nesse sentido, pois precisamos adaptar esses alunos, nos adaptar a eles dentro do ensino. Não podemos tratar eles diferentes dentro da sala. S1

Uma das professoras do AEE, inclusive, se deparou com a Educação Especial de forma acidental justamente por estar procurando um diferencial em sua carreira. Fazia parte de um projeto da UFPB chamado brinquedoteca e, ao ler um panfleto da Associação de Amigos dos Autista (AMA), uma associação criada em 1983 por um grupo de pais e amigos preocupados com o futuro dos filhos e crianças autistas, buscando a garantia de um futuro

melhor, procurou se informar acerca do autismo. Nota-se que é clara a vontade de trabalhar em prol das crianças com necessidades educacionais especiais em seu discurso:

Eu faço, também, parte de um projeto na UFPB chamado brinquedoteca, que serve para auxiliar aquelas mães que trabalham e não tem com quem deixar os filhos ou que estudam pela noite e usufruem desse espaço. Ao passar alguns dias visitando/auxiliando no local, eu vi um aviso onde uma mãe solicitava pessoas para trabalhar com crianças e adolescentes com autismo. Foi nessa que me perguntei: o que é autismo? Eu vou saber o que é isso direito. [...] Ele (cuidador) ajuda em todas essas questões. O que eu busco justamente é que as pessoas ao meu redor tenham mais fé no sistema e, principalmente no aluno especial, que eles acreditem na criança e procurem entender o que se passa com elas [...] presença de pessoas com boa vontade sempre será um benefício. E, ainda que muitos se limitem aos seus deveres e não busquem ir além, ainda assim é importante. Porque a criança tem que estar aqui, caso contrário ela fica em casa isolada. P1

Buscar uma melhor produtividade através de incentivo e trabalhos de sensibilização também foram formas encontradas para buscar garantir uma melhor inclusão:

Meu trabalho com os professores é de orientação, principalmente de sensibilização. O trabalho foca muito mais em sensibilizar para orientar de forma correta, porque eles, não todos, mas vocês sabem né? [...] Parte desses alunos eu até radicalizei, eu tenho um aluno aqui com deficiência intelectual à tarde que tem 12 anos de idade e sozinho vai à escola. Ele mora aqui do lado da escola, literalmente, então se o pai não ou responsável não traz na escola em horário oposto para o atendimento, é porque não quer. Essa abertura de horário serve, realmente, para aqueles alunos que tem dificuldade verdadeira em comparecer no horário oposto. P2

[...] necessário fazer o trabalho pessoa por pessoa. P3

Para os gestores da SEDEC, os diferenciais, tanto positivos quanto negativos, são, em grande parte, fruto da dedicação da gestão:

O diferencial delas até então era a gestão [...] gestora antiga que estava lá foi professora da sala de recurso, ela abraça realmente a questão da inclusão [...] são eles que trazem as instrumentações, as orientações para seus funcionários para eles lidarem com a questão da inclusão. Se não tiver uma "cabeça" mesmo pra instruir, eu acho que o "andajar" das engrenagens não se completa. Então, assim, a gestão puxa e o pessoal vai internalizando e executando [...] existe aquela escola que tem um deficiência em saber como lidar e aí de repente a gente recebe diretor ou até inspetor que não sabe lidar, que vem nervoso dizendo: "ah meu Deus, chegou um autista, como eu vou fazer? o que eu faço com esse aluno, como vai ser, como eu vou lidar com esse planejamento para esse aluno? [...] Já recebemos casos de gestão que disse que recebeu dois alunos (autistas) e disse que estava a maior dificuldade do mundo e disse que próximo ano negaria vaga, mas isso não existe, não pode acontecer, é assegurada por lei a garantia de vaga. GS1

Um dos pilares mesmo, a gestão [...] nos deparemos com gestão que é um pouco desistente ou tem dificuldade de aceitar o aluno deficiente ou autista. Eu fico querendo falar no geral (de todas as deficiências), mas as vezes tem essa desistência mesmo. Nesses casos, o professor da sala de recurso sente dificuldade de trabalhar nesse tipo de ambiente, mas aos poucos ele conquista [...] o professor de sala de recurso tem consciência de que ele é um agente multiplicador, né? Então o professor

da sala de recurso é que faz esse trabalho de conscientização do processo de inclusão escolar da criança com deficiência. GS2

Ao iniciar a vida laboral ou acadêmica voltada para profissão específica é comum que sejam buscadas áreas que são de afinidade do indivíduo. Ao trabalhar com áreas que despertam seu interesse, curiosidade prazer, o indivíduo como forma de transformar o labor, fazendo com que deixe de ser mera obrigação/necessidade e se torne satisfação pessoal/atividade prazerosa, o que pode significar um aumento na eficiência e tem menos consequências negativas como exaustão, stress e fadiga.

Nem sempre será possível trabalhar com o que se gosta, o que causa, muitas vezes, sentimentos negativos associados ao trabalho, aos clientes e aos colegas. No que diz respeito à inclusão social e educacional da criança autista, essa categoria específica da pesquisa demonstrou que a maioria dos professores buscam trabalhar com a educação especial porque possuem afinidade com o tema, enquanto outros já necessitaram de uma educação especial e, ao receberem, sentiram satisfação em aprender e vontade de repassar.

Essa afinidade aliada à chamada “boa vontade” pode ser considerada como verdadeiro divisor de águas, sendo este o entendimento extraído através da coleta e análise dos dados. O ímpeto de vencer as dificuldades junto com a criança e a satisfação de vê-la se desenvolver junto de seus colegas foi apontado como grande motivador pelos professores e gestores.

Ocorre, contudo, que não há possibilidade de um sistema se sustentar apenas com a disponibilidade e a vontade de trabalhar/ajudar. A educação é direito fundamental, cabendo ao Estado garantir seu acesso, fazendo-o através da elaboração de políticas públicas, como foi explicado em tópicos anteriores. Assim, no que diz respeito a João Pessoa, foi perguntado aos entrevistados se havia alguma política pública específica voltada para os autistas, o que resultou na elaboração da Categoria de nº 10, que está exposta a seguir.

3.3.10 Categoria Nº 10: Políticas de públicas de inclusão da criança autista

Essa categoria buscou analisar o conhecimento dos entrevistados acerca das políticas públicas, no que diz respeito à efetivação das mesmas ou à necessidade de criação de novas políticas.

Um caso interessante de uma gestora que, detendo o conhecimento acerca do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais presente na Lei 7.611/07, buscou, tão logo assumiu a diretoria, a implantação de uma dessas salas na escola:

Quando eu assumi em 2012 foi que, de fato, a gente conseguiu abrir a sala de recursos. Nós tínhamos uns materiais fornecidos pelo MEC, mas a sala em si não existia para o fornecimento do atendimento especializado. Todavia, mesmo antes de 2012 a gente já vinha fazendo o trabalho de inclusão com crianças com deficiência, como foco maior em alunos cegos e com baixa visão. [...] Por exemplo, as leis vem de cima pra baixo, da União para os Municípios. Mas o Poder Público só quer saber da aplicação direta da lei, eles lidam com estatísticas. Eles buscam matricular e avaliar a quantidade de alunos com deficiência matriculados, mas não dão condições de incluir ou educar esses alunos. Não dá condições da escola se reformar, o poder municipal também não vem atrás, apesar de possuírem uma verba específica para questões de acessibilidade, mas essa verba acaba sendo utilizada apenas para os materiais da sala de recurso, pois não existe muita verba pra fazer uma rampa ou algo do tipo. A verba é extremamente limitada para a aquisição, inclusive, de jogos lúdicos e pedagógicos para os autistas. É limitado demais, as vezes o MEC manda uns jogos ou outros matérias, mas poderia mandar mais. GE7

Professores e gestores participando de projetos públicos e dos encaminhamentos necessários para garantir o acesso ao diagnóstico do autismo:

O projeto Escola Nota Dez nos exige também reuniões mensais para discussão e debates, além de palestras, inclusive com a última sobre autismo. [...] Nós temos esses formulários aqui e fazemos esse tipo de encaminhamento, mas quem faz esse papel geralmente é a psicóloga. P1

Nós (gestores) temos acesso à equipe da educação infantil composta por cargos semelhantes e que, em uma situação de emergência, nós recorremos a eles para que venham na escola. Quando se trata de uma situação mais grave nós também buscamos apoio com o Centro de Inclusão. GE4

É verdade. Esse ano o número de salas de recursos cresceu muito no município. Particularmente, esse ano eu não tive nenhum aluno de outra escola. Já tive antes, já tive aluno que vem do Frei Albino, lá do Bessa. Tive um aluno também de uma escola aqui perto, mas esse ano não tem. Até porque eu acho que todas essas escolas foram contempladas com salas. [...] Minha mãe mesmo, em conversa comigo no ano passado comentou assim: Não existia essa quantidade de crianças autistas antes. E eu disse: Existiam sim, a diferença é que o hoje o povo procura saber o que é, procura diagnosticar pra atender às necessidades da criança. P2

Os gestores da SEDEC ratificaram várias das políticas públicas já citadas ao longo dessa dissertação, falando sobre algumas leis a respeito da matéria, bem como confirmando a ausência de lei municipal acerca do autismo:

A lei do direito à vaga e a garantia da vaga, né? Como ler temos a LDB, temos também a lei da inclusão brasileira. nós fazemos sim essa ponte, essa ligação, da questão da matrícula do aluno e quando há necessidade dependendo do grau do autismo mandamos um cuidador se for o caso, existem os professores da sala de recurso para estar auxiliando nessa questão das dificuldades, com currículo complementar para essas crianças, que tenham uma dificuldade intelectual, um autista ou outra criança com outro tipo de TGD. [...] Além do monitoramento que a

gente faz, né? que é feito regularmente, e, essa ponte feita diretamente com gestões das escolas e também na questão das formações, que a gente está sempre junto desses profissionais que são parceiros da educação especial, como os professor da sala de recursos, os cuidadores, os intérpretes [...] nós temos a LDB, pois não temos um marco municipal (lei específica) sobre autismo, as diretrizes gerais (Lei 12.764/12), a Política Nacional e a Lei da Inclusão (Lei 13.146/15) sobre a questão do autismo. Auxiliando o TEA juntamente com essas leis nós temos aqui uma política pública municipal que é o transporte acessível, que funciona mesmo, temos também os cuidadores, que funcionam auxiliando em outras questões, temos as salas de recurso que não deixam de ser uma política pública. Fora isso apenas. GS1

O AEE é feito na sala de recursos, que é toda equipada com computador, tecnologia assistida e é responsável por dar todo esse suporte para desenvolvimento da aprendizagem do aluno com autismo [...] Ele (o professor do AEE) participa também dos planejamentos que existem na escola, aqueles que são quinzenais. Tanto colocando a proposta do AEE, como tirando dúvidas dos outros professores. GS2

Foi informado também o procedimento utilizado quando uma escola ou CREI apresenta uma criança autista matriculada, todavia não possuem professor do AEE ou sala de recursos:

Quando a escola não possui sala de recurso o aluno é redirecionado para outra escola para poder usufruir da sala de recurso e fazer as consultas de Atendimento Educacional Especializado. Ele gera no sistema uma nova matrícula na escola para onde é redirecionado, sendo matriculado com aluno da sala de recursos. Continua (o aluno) assistindo aulas normais na sua escola de origem, e vai ter uma nova matrícula como aluno da sala de recursos. GS1

Tendo em vista que o laudo médico é necessário para o acesso às políticas públicas de inclusão, questionamos os gestores acerca da ausência do laudo, nos casos onde há a suspeita de autismo. Além dos fluxogramas presente na Figura 04 (pág. 61), houve os seguintes comentários por parte dos entrevistados:

Quando acontece da criança não ter o laudo, vamos dizer assim, na escola já (ensino fundamental) sem ser no CREI, é um pouco mais complicado, pois o autismo já começa a ser notado quando a criança está no CREI, desde cedo. Quando acontece, a escola nos procura para a realização de orientação e nós fazemos a visita e uma avaliação da criança. Então nós fazemos o encaminhamento, pois não emitimos laudo aqui, a gente não diz que "é ou não é", a gente orienta mesmo. GS1

Encaminhamos para a FUNAD ou alguma outra instituição que possa emitir esse laudo médico com o CID, porque com esse laudo nós podemos trabalhar, pois para tudo correr bem temos que ter o laudo [...] é um documento da criança para poder requerer outros benefícios além da matrícula e sala de recursos. GS2

Apesar da ausência de marco municipal específico, nota-se o interesse dos gestores em continuar a aplicação das políticas públicas de inclusão, realizando os encaminhamentos necessários para garantir o acesso à educação pelas crianças autistas, bem como seu direito ao devido diagnóstico para obtenção do laudo, quando for o caso.

A legislação e as políticas públicas brasileiras que buscam a inclusão educacional são numerosas, não sendo possível afirmar que o sistema carece demasiadamente de novas normas. O que se extrai da presente categoria é a necessidade de execução das políticas públicas, já que a União pode elaborar os projetos de forma geral e os Estados e Municípios podem adaptá-los (sem contradizer a norma federal) de acordo com o interesse local.

Executar os projetos políticos é uma tarefa cansativa, que encontra vários empecilhos burocráticos comuns à Administração Pública. Conclui-se, com essa categoria, que há, até a presente data, uma ausência de normas municipais específicas voltadas para inclusão do autista, sendo essa necessidade suprida através do desenvolvimento dos planos políticos federais.

3.3.11 Categoria Nº 11: Relação família-escola

A família é considerada como um pilar no desenvolvimento da criança, sendo esta categoria elaborada através dos comentários constantes acerca da presença familiar no crescimento pessoal dos alunos, se tal presença apresentava um reforço negativo ou positivo em face do trabalho que estava sendo realizado pelos profissionais da escola.

Essa foi uma categoria onde a maioria dos comentários foram negativos em relação à presença da família, o que se deu, em sua maioria, por falta de informação dos familiares ou na impossibilidade de terem seus filhos taxados de “doidos”. Foi percebida também a preocupação dos profissionais quando em encontros com esses parentes, chegando, em alguns casos, a procurar a rede de proteção da criança:

Os próprios pais deixavam os filhos trancados em casa, sem interagir com ninguém, afirmando que a criança era louca, porque a criança agia de forma diferente. [...] Nós temos um formulário próprio a ser preenchido, e em seguida entramos em contato com a família, marcando reunião comigo, a psicóloga e, às vezes, a orientadora educacional. Mas, quase sempre, há uma resistência muito grande por parte da família. Quase sempre se sentem ofendidos, rasgam o formulário, dizem que o filho não é “doido”. Mas a gente continua insistindo. [...] Demais, demais, mesmo. Muita resistência. Recentemente mesmo, chamamos os pais de um aluno para conversar. Chamamos a pessoa pra conversar e ela não quis de jeito nenhum, e rasgou o formulário na nossa frente. Mas, como procuramos o bem da criança, se o pai corta o contato de forma total com a escola e nós vemos que está causando algum prejuízo à criança ou ao seu desenvolvimento, não hesitamos em chamar Ministério Público ou Conselho Tutelar. P2

O mais difícil é a mãe aceitar. [...] Nós temos um caso aqui na escola onde um aluno já é diagnosticado com autismo, e a irmã dele tem algum problema cognitivo também, mas a mãe sempre se esquia e não quer ouvir. Esse ano nós conseguimos fazer com que ela procurasse a APAE e a criança está sendo atendida, graças a Deus. P1

Mas o trabalho em si, falta muito a questão da conscientização dos pais, que é a parte mais difícil do trabalho é você saber que tem uma criança autista, é você aceitar que tem, e compreender que você passa muito tempo para você realmente aceitar, que a gente sabe. A gente tenta sempre falar com os pais, fazer essa conquista com eles para que eles possam procurar a AMA ou uma das diversas organizações que auxiliam na questão do autista. Mas o difícil mesmo não é o trabalho que nós realizamos com as crianças, mas a questão da conscientização dos pais. GE6

Recentemente ele teve muitos problemas pessoais, situações problemáticas em casa, inclusive com internação temporária durante certo período, teve pneumonia, levou bastante injeção, esse tipo de tratamento [...] o estresse dele não era conosco, era algo que ele já vinha trazendo com ele. Aí a gente chamou o centro, Centro de Inclusão. [...]Mas isso não quer dizer que esse comportamento seja consequência direta de problemas internos da unidade. É decorrente da situação que ele tem, da situação que ele vive em casa, consequência do convívio familiar também. Não tinha como ele ficar assim “do nada”. Foi quando chamamos a mãe, a avó, que tem contato com ele dentro de casa que eles explicaram tudo que estava acontecendo. Que eles estavam se mudando, que eles estavam indo para um apartamento, que eles moravam em casa e tinham ido para um apartamento, que ele tinha passado um período interno. GE4

A leitura dessa categoria permite compreender a importância de educar em direitos humanos, principalmente no que diz respeito ao quesito da sensibilização. Ao longo da pesquisa pôde-se observar a preocupação dos gestores em sensibilizar os demais profissionais da área de educação, e até a preocupação de uns em sensibilizar, inclusive os pais.

É importante que seja feita uma instrução acerca dos tipos de deficiências, bem como o combate às mesmas, de forma que tal educação seja passada concomitantemente com um trabalho de sensibilização. Como dito, a família é um dos pilares responsáveis pelo crescimento e evolução da criança. Se esse pilar já vem corrompido ou quebrado, o desenvolvimento fica comprometido, podendo haver vários tipos de retrocesso no progresso atingido na escola, o que prejudica a criança, que deixa de se desenvolver e de adquirir conhecimentos necessários para seu empoderamento e conquista de independência e outros direitos.

O entendimento majoritário nesta categoria foi um ponto considerado negativo nas entrevistas, pois a maioria dos comentários relativos à família e sua participação se apresentaram de forma prejudicial ou negativa, sendo o preconceito dos familiares geralmente associado à falta de informação. Isso justifica, mais uma vez, a necessidade de uma educação em direitos humanos e um trabalho de sensibilização para garantir não só o acesso à educação e a consequente inclusão social decorrente do processo educativo, mas garantir à criança a segurança de um meio familiar saudável e que lhe permita um desenvolvimento sadio.

3.4 CONCLUSÃO DA PESQUISA DE CAMPO

O procedimento administrativo foi reflexo de como a aplicação das políticas públicas se dá em no município de João Pessoa. Foram necessários três processos administrativos para poder ter acesso aos dados relativos às crianças autistas, às escolas e CREIs e quais dessas instituições possuem autistas matriculados, salas de recursos e professores do AEE.

Após a devida autorização, foi iniciado o ciclo de entrevistas com gestores escolares, supervisor escolar e professores do AEE, o que permitiu, baseado nos procedimentos metodológicos expostos anteriormente, na codificação dos elementos e na elaboração de onze categorias de análise através do discurso dos elementos ao longo das entrevistas.

Foi possível observar o perfil dos entrevistados, bem como entender como se dá a aplicação das políticas públicas de inclusão no que diz respeito às categorias elaboradas, quais sejam: primeiro contato com a criança autista; formação continuada; dificuldade de lidar com a criança autista; desenvolvimento acadêmico; formas de avaliação; ensino regular para as crianças autistas; inclusão social das crianças autistas com as crianças em geral; interação dos professores e gestores com os autistas; diferenciais de destaque; políticas de públicas de inclusão da criança autista; relação família-escola.

A partir dessas categorias chegou-se à conclusão inicial de que as políticas públicas de inclusão existem e são, de certa forma, executadas, de fato, dentro do município de João Pessoa. Todavia, apesar da inclusão no ensino regular ser o que a lei prevê e sugere, foi observada a existência de opiniões distintas partindo de alguns professores e gestores, que prefeririam o ensino em instituições especializadas.

Quanto às demais categorias, há a disponibilização de formações continuadas para aqueles que trabalham com a educação especial, apesar de nem todos terem acesso, uma vez que tais formações são repassadas para os professores do AEE, que, segundo os gestores da SEDEC, devem agir como agentes multiplicadores e aplicar o conhecimento adquirido ao longo dos planejamentos escolares.

Foi observado que, com exceção dos professores da educação especial, que se preparam para isso ao longo das formações continuadas, os gestores, de forma geral, encontravam-se despreparados para lidar com a criança autista, quando no primeiro contato. Todavia, foi frisado pelos mesmos a necessidade de terem acesso à formação continuada e a necessidade de se apropriarem do tema através de educação não-formal com aquisição e leitura de materiais à parte.

As dificuldades enfrentadas quando estão lidando com as crianças autistas estão diretamente ligadas ao grau do espectro, todavia há um desleixo por parte de alguns professores da educação básica, que acabam passando a responsabilidade para o cuidador, o que é uma afronta à inclusão, uma vez que o aluno é do professor e não do cuidador, que é uma pessoa de nível médio contratada para lidar com questões de inclusão relativas à alimentação, mobilidade e higiene, não tendo preparo (salvo poucas palestras) para lidar com a questão educacional de crianças autistas.

Um ponto controverso, pelo menos em meio aos entrevistados, foi a questão familiar. Dos relatos obtidos com os gestores, notou-se que a família, de forma geral, estava representando um reforço negativo no desenvolvimento das crianças matriculadas, na maioria dos casos. Houve, por parte das gestoras escolares, citação de famílias que procuram fazer, inclusive, o atendimento especial para além da escola, o que é um exemplo positivo. Todavia, o preconceito com a situação do autista causou problemas para algumas gestões que tiveram que acionar até a rede de proteção para poder verificar os problemas familiares enfrentados pela criança.

Esse tipo de situação era causada, geralmente, pela falta de informação dos pais em relação à matéria, o que justifica a necessidade de implementação da educação em direitos humanos nas escolas, para que estas sirvam como agentes multiplicadores e repassem esse conhecimento aos pais, de forma a acabar com todo e qualquer tipo de preconceito, colocando as necessidades das crianças em primeiro lugar, buscando seu desenvolvimento educacional e social.

Assim, espera-se que os entrevistados continuem com seu excelente trabalho e que a inclusão educacional das crianças autistas e/ou com outros transtornos/deficiências continue sendo alvo de mudança e progresso dentro da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação objetivou relatar um pouco sobre o processo de inclusão educacional das crianças autistas na rede pública municipal de João Pessoa. Para tanto, esse trabalho foi dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo ficou responsável pelo histórico conceitual do autismo, partindo da sua inicial consideração como sendo um sintoma da esquizofrenia, para posterior definição

como distúrbio afetivo através de Kanner em 1943. Partiu-se para a definição do autismo em face do CID-10, DSM-IV e DSM-V. Acredita-se que foi relevante citar os três instrumentos, pois nesses documentos encontram-se três definições para o autismo, quais sejam transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno invasivo do desenvolvimento (TID) e transtorno do espectro autista (TEA), sendo o TID abolido com o advento do DSM-V.

Todavia, apesar de o Brasil ser signatário do CID, ou seja, adota o autismo como sendo um TGD, parte da legislação se encontra utilizando a denominação TEA, daí a importância de citar todos esses instrumentos de definição e as diferenças entre eles durante a elaboração do capítulo inicial.

As diferenças entre o autismo e outras síndromes também foi abordada, o que se deu pelo mesmo motivo citado acima. Pessoas diagnosticadas com Rett ou Asperger tem seu diagnóstico com código de identificação específico dentro do CID, estando presentes no gênero TGD, mas em espécie distinta do autismo. No DSM-V, por sua vez, o espectro autista aglutinou os conceitos de Rett e Asperger juntamente com o autismo de Kanner em um só diagnóstico, havendo, inclusive, a necessidade de atualização dos diagnósticos para Rett e Asperger emitidos antes da atualização para o DSM-V.

Após a descrição clínica e explicação acerca do autismo e seus conceitos, deu-se início ao Capítulo 2, responsável pelo levantamento histórico e normativo acerca das políticas públicas relativas à educação especial e o acesso à educação pelas crianças autistas. Para tanto, a discussão foi iniciada com o acesso à educação dos chamados excepcionais na década de 70, construindo a linha do tempo envolvendo a legislação e normatização de instrumentos que vieram a defender e garantir o acesso à educação por parte das pessoas com deficiência, citando os marcos históricos relativo às pessoas diagnosticadas com autismo ao longo do processo.

Tal levantamento normativo foi necessário para que construísse uma ideia do que é o “ideal” político, ou seja, aquilo que está devidamente contido na lei. Esse “ideal”, construído a partir da elaboração de uma linha do tempo com ausência de juízo de valor por parte deste pesquisador, seria, logo em seguida, comparado com o que acontece na realidade. Essa comparação foi realizada no próximo capítulo.

O desenvolvimento acadêmico das crianças também está ligado ao nível do espectro, todavia, como se observou em algumas escolas, há um descaso por parte de alguns

profissionais, que não acreditam na capacidade de aprendizagem dessas crianças, frisando que “elas estão lá só para socializar”, o que é uma afronta à política de inclusão educacional.

No que diz respeito à inclusão social da criança autista e à interação dos gestores e professores com essas crianças, os relatos obtidos foram de experiências positivas, com destaque para o fato de que, quando educadas desde cedo, as crianças são livres de amarras e preconceitos, sendo os juízos de valores negativos adquiridos em casa ou em outros ambientes. As experiências de inclusão social foram muito exitosas, segundo os relatos dos entrevistados, com demonstrações de carinho e atitudes que buscam a inclusão por parte das crianças em geral para com as crianças com deficiência.

A elaboração dos dois primeiros capítulos serviram para formar uma base conceitual e normativa acerca dos direitos das pessoas com autismo, com um entendimento um pouco aprofundado do que é o espectro autista. Esse estudo serviu de base para elaboração do Capítulo 3, onde foi realizada uma pesquisa de campo com levantamento de dados acerca de como estão sendo executadas as políticas públicas de inclusão dentro da cidade de João Pessoa. Para tanto, foram realizadas entrevistas com os gestores da Secretaria de Educação Especial após deferimento de procedimento administrativo que permitiu a autorização para tanto.

Ao longo das entrevistas foram elencados alguns diferenciais de destaque, que foram relativos à atitudes por parte dos professores, do supervisor ou dos gestores escolares que, em tese, estariam ligadas à sua função, mas não seriam obrigadas pela mesma, com destaque para o uso contínuo da expressão “boa-vontade”, o que foi considerado como um ponto positivo dos profissionais que adotaram esse tipo de comportamento.

Através da coleta e análise de dados acima expostas foram alcançadas as seguintes conclusões:

- Há, de fato, uma inclusão educacional das crianças autistas na rede municipal pública de João Pessoa e a inclusão ocorre a passos lentos e é dificultosa em virtude dos variados graus de autismo presentes nas crianças;
- Como os professores das salas de recursos muitas vezes se especializam para tratar de deficiências e transtornos de forma geral, nem sempre o autismo é o foco deles, o que prejudica os alunos e professores no momento do ensino e da interação;
- A legislação nacional é aplicada na medida do possível, todavia, ainda é falha em certos pontos, sendo essas falhas, muitas vezes supridas pelos professores e gestores;
- O fator “boa vontade” foi citado constantemente pelos entrevistados como sendo primordial para que ocorra a inclusão não só do autista mas de outras crianças com variados tipos de deficiências;
- Muitas vezes há um foco no desenvolvimento acadêmico da criança em comparação

àquelas que não apresentam distúrbios, sem levar em conta o progresso que ela vem fazendo ao longo do tempo, o que levou os professores a fazerem avaliações distintas para os alunos com TEA, de forma que é mensurado o progresso dele ao longo do ano, e não só a questão de notas em testes;

- A falta de informação das famílias acerca do transtorno autista é, muitas vezes, causa de preconceito dos familiares ou medo de não aceitação por parte da sociedade, o que os leva, em casos, a não aceitar suas crianças;

As conclusões expostas acima são fruto da análise dos dados coletados, sendo a compreensão factual que retirada da pesquisa. A inclusão ainda é um tópico delicado, e seu progresso vem caminhando a passos curtos, mas valorosos.

Todavia, essa é a melhor forma de garantir a inclusão, posto que mudanças radicais na legislação sem a devida preparação para os pais dos alunos, gestores e professores acarreta mais prejuízo do que lucro no que diz respeito não ao desenvolvimento acadêmico, mas à inclusão social dessas crianças.

Espera-se que a presente pesquisa tenha sido de valia para a questão da inclusão educacional das crianças autistas, trazendo mais conhecimento e notoriedade ao tema, bem como que os relatos aqui apresentados, pelo menos em seus exemplos positivos, sirvam de incentivo para que o trabalho de inclusão continue sendo feito por pessoas que se importem com a matéria e busquem sempre melhorar sempre fazer com que os direitos das pessoas autistas sejam defendidos e garantidos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fourth Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994;

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-I (1950)** - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. American Psychiatric Association, 1952.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-II (1968)** - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. American Psychiatric Association, 1968;

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition**. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013;

ASPERGER, Hans. '**Autistic Psychopathy**' in childhood. (trans. U. Frith) In: Frith U. Autism and Asperger Syndrome. Cambridge:Cambridge University Press; 1944/1992 . p. 37-62;

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo**(L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977);

BRASIL, Câmara dos Deputados, **Projeto de Lei N° 8.035 de 2010, Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**, Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_emendas?idProposicao=490116 Acesso em 2 jan 2016; 2010b

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/reGS2_b.pdf Acesso em 15 jan 2016;

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB 4/2009a**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17;

BRASIL, Decreto 6.904 de 24 de abril de 2007, 2007c, **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em 22 mar 2016;

BRASIL, **Decreto Nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**, Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em 16 jan 2016;

BRASIL, **Decreto Nº 48.961, de 22 de setembro de 1960**, Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 jan 2016;

BRASIL, **Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**, Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em: 03 fev 2016;

BRASIL, **Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**, Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 03 jan 2016, 2009b;

BRASIL, **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 Acesso em 30 jan 2016; 2011a;

BRASIL, **Decreto Nº42.728, de 3 de Dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 15 jan 2016;

BRASIL, **Decreto Nº44.236, de 1 de Agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 15 jan 2016;

BRASIL, **Decreto Nº7.612 de 17 de novembro de 2011**, Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm#art15
Acesso em 1 jan 2016, 2011b

BRASIL, **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1999. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm> Acesso em 10 fev 2016;

BRASIL, Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 23 mar 2016;

BRASIL, **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em 13 mar 2016;

BRASIL, **Lei Nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em 30 ago 2015;

BRASIL, **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 1 nov 2015;

BRASIL, **Lei Nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.html Acesso em 15 jan 2016;

BRASIL, **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm Acesso em 20 jan 2016;

BRASIL, **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.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm Acesso em 10 mar 2016;

BRASIL, **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm Acesso em 10 mar 2016;

BRASIL, **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm Acesso em 03 fev 2016;

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). **Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994,** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> Acesso em 22 dez 2015, 1994b;

BRASIL, Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, **Resolução nº45 de 29 de agosto de 2011, Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação**

(SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9942-resolucao-45-29-agosto-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso e, 10 mar 2016;

BRASIL, Ministério da Educação, **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.** . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em 03 jan 2016, 2007a;

BRASIL, Ministério da Educação, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 03 jan 2016, 2007b;

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica,** 2001, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 16 jan 2016; 2001b

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB, N^o 19/2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência etranstornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino,**2010a;

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997

BRASIL, **Plano de Ação. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Primeira Fase (2005-2007),** 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf> Acesso em 20 jul 2015;

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 5^o. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009. 2009c;

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão 1, 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 2set 2015, 2008a;

BRASIL, **Programa Nacional de Direitos Humanos 1**. Brasília: SEDH/MJ, 1996b;

BRASIL, **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília: SEDH/MJ, 2010. 2010c;

BRASIL, **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.html Acesso em 12 jan 2016, 1996a;

BRASIL. **Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências**. Brasília, DF, 1973. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007>>. Acesso em 25 mai 2016;

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial- CENESP. **Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/CENESP, 1974;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em 22 set 2015; 1994a;

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**, 2013;

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998; Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> Acesso em 22 set 2015;

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2006;

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2**. Brasília: SEDH/MJ, 2002;

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 10 jan 2016;

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de/para educação especial**. In: BAPTISTA, C.R. Baptista; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 165-179;

CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos: questões pedagógicas**. In: BITTAR, Eduardo. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p.285-298;

CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho**. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré. (Org.). **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JBEd., 1999. p.13-25;

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Políticas de educação inclusiva no governo Lula: aproximações iniciais**. In: 33ª REUNIÃO DA ANPED – GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Caxambu, Outubro 2010;

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2010. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF, 2010;

CURY, Carlos Roberto J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan/abr 2005;

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE**. In: Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca, ES: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015;

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. **Idéias, Conhecimento e Políticas Públicas: Um Inventário Sucinto das Principais Vertentes Analíticas Recentes**, Revista Brasileira de Ciências Sociais 18 (51): 21-30. 2003;

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002;

FONSECA, V. **Tendências futuras da educação inclusiva**. Revista Educação, Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003;

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980;

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. de Moacir Gadotti. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979;

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf> Acesso em 10 mar 2016;

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, USP, 2010;

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. Guia prático para pais e profissionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997;

GLAT, R. ; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. p.15-35. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009;

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 17;

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999;

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas: Autores Associados, 2004, 243p. (Col. Educação Contemporânea);

JANNUZZI, G. **As políticas e os espaços para a criança excepcional**. In FREITAS, M. C.(org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF,1997;

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados,2006;

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Children, Baltimore, n. 2, p. 250, 1943;

KLIN, Amy. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Yale Child Study Center, Yale University School of Medicine, New Haven, Connecticut, USA, 2006. Disponível em: <http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/AutismoSindromeAsperger.pdf>Acessoem 30 nov 2015;

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação**. **Educação & Sociedade**, ano 31, n. 112, p. 919-938. Campinas: jul-set, 2010;

LINS, Cláudia. Maísa. **O tempo está bonito pra chover: experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no semi-árido brasileiro.** In: RESAB. **Currículo, contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido.** Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2007. p.63-81;

LIRA, Solange M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula.** 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes\[\]=18&processar=Processar](http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes[]=18&processar=Processar) Acesso em 26 jun 2015;

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy.** Santiago: Lom, 2006;

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

MARTINS, Cláudia Paiva. **Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?** 2012. 255 fls. Dissertação de Mestrado. p. 35. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2562/1/ClaudiaMartins.pdf> Acesso em 30 jul 2015;

MAZZILO, Ida B.C.V. **Inclusão escolar: dissonância entre teoria e prática. Educação Inclusiva.** Curitiba: Ed. IESDE Brasil S.A., 2008. 17 – 26 p;

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas,** 5. Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005;

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil.** In: PALHARES. 2002;

MENEZES, A. C.; ARAÚJO, L. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes.** In: RESAB. **Currículo, contextualização e**

complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2007. p.33-47;

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

MERCADANTE, Marcos T.; VAN DER GAAG, Rutger J.; SCHWARTZMAN, Jose S. **Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação.** Revista Brasileira de Psiquiatria. São Paulo: v. 28, supl. 1, maio 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=GS1516-44462006000500003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em set ago 2015;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 3. Ed. São Paulo: HUCITEC, 1994;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 1. Ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2009;

MINTO, César Augusto. **Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira.** Revista Brasileira de Educação Especial, UNESP/Marília Publicações, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2000;

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **Conferência Mundial Sobre os Direitos Humanos, 2., 1993, Viena. Declaração e Programa de Ação de Viena.** Viena, ONU, 1993. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> Acesso em: 20 jul 2015;

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial/Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. 2006 Disponível em <http://www.bengalalegal.com/convencao.php> Acessi em 8 fev 2016;

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais**: Protocolo de San Salvador. Assinado na Assembléia Geral da ONU, 18.º Período Ordinário de Sessões. El Salvador,1988;

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID – 9 (1975). Volume 1: Classificação Internacional de Doenças, Revisão de 1975**. Organização Mundial de Saúde, Centro da OMS para a Classificação de Doenças em Português. Ministério da Saúde / Universidade de São Paulo. Organização Pan-Americana da Saúde. São Paulo - Brasil. 1978;

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Tradução Centro Brasileiro para a Classificação de Doenças e Centro Colaborador da OMS para a Família de Classificações Internacionais em Português. 10. ed. São Paulo: Editora da USP, 2007;

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA ECULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos(Conferência de Jomtien)**. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais. Acesso em 12 mar 2016;

PENNINGTON, Bruce F. **Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem**. Cengage Learning. 1997, vol.1. p. 18;

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículos e práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UERJ,2009;

RUTTER, M. (1978). **Diagnosis and definition of childhood autism**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 8, p. 139;

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13 . Acesso em: 20 jun. 2016;

SCHWARTZ, Morris. & SCHWARTZ, Charlotte Green. **Problems in Participant Observation**. American Journal of Sociology, Chicago, vol. 60, n. 4, p. 355, jan. 1955;
SEESP – Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. **Marcos Político- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2010. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7123&Itemid Acesso em 15 dez 2015;

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Preparação, implementação e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Recife, 2011. Mimeo;

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **El papel de la educación en derechos humanos en la formación de una ciudadanía activa**. Revista Interamericana de Educación para la Democracia, v.3, n.1, p.95-107, abr.2010a. Disponível em: <<http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/619/715>>. Acesso em: 20 jul.2015;

SILVA, Aida Maria Monteiro, **Direitos humanos na educação básica: qual o significado?** In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010b. p.41-63;

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007;

SORTO, Freddys Orlando. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário**. João Pessoa: Periódicos UFPB, 2008. p. 14. Disponível em: <http://periódicos.ufpb.br/ojs/index.php/vj/article/download/14882/8441> Acesso em 15 mai 2015;

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa**, Caderno CRH 39: 11-24. 2003;

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **Políticas públicas: o papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Revista da AATR-BA, p.1-11, 2002;

UNITED NATIONS. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines.** Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf> acesso em 15 nov 2015;

VIOLA, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010. p.15-40;

WING, L., & Gould, J. (1979). **Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children** *Epidemiology and classification*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, p. 29;

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/FUNCIÓNÁRIOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

1. Conversa Inicial: Nome, Idade, Formação, Tempo de serviço na educação (trajetória profissional), tempo de atuação com aluno com autismo.
2. Solicitar ao professor que conte sua experiência quando do recebimento da notícia que iria atuar com aluno (s) com autismo. Já estava preparado? Caso não estivesse devidamente preparado na época, teve que fazer algum curso ou freqüentar palestras específicas antes de trabalhar com a criança ou deu início ao trabalho seguindo os apontamentos da SEDEC para, só então, se iniciar nos cursos/palestras específicas da área?
3. Vê alguma/muita dificuldade em lidar com a criança autista? Como são feitas as avaliações do aluno para fins de avançar de ano? Realiza os mesmo testes, nas mesmas salas ou é feito algum tipo de teste com acompanhamento? Qual o tipo de acompanhamento nesses casos e qual o critério utilizado para aprovar/reprovar o aluno?
4. Você acredita que o ensino regular está suprimindo as necessidades do aluno autista, ou acharia ser mais benéfico a matrícula em instituição especializada? Caso acredite mais nas instituições especializadas, qual (is) delas recomendaria?
5. Com que freqüência você interage com o aluno autista? Com que freqüência o aluno participa das aulas? As interações são diretas ou intermediadas pelo cuidador/algum terceiro?
6. Como é a aceitação da turma em relação à (s) crianças autistas? Os alunos já se manifestaram acerca da presença da criança autista na sala [e.g. acham interessante e procuram incluir, acham diferente, acham que atrasa mais o avanço das aulas, entre outras possíveis situações].
7. Já observou se há uma inclusão (ou pelo menos tentativas de inclusão) por parte das outras crianças em relação à criança autista nos momentos de recreação? Como foram tais interações?

ANEXO 2

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA SEDEC

1. Qual sua opinião a respeito da inclusão de autistas nas turmas de ensino regular?
2. Qual (is) é (são) o (s), procedimentos indicados/recomendados pela secretaria para a inclusão de crianças autistas nas instituições de ensino?
3. Ao incluir as crianças na rede pública de ensino, que outro tipo de assistência é oferecido para elas?
 - 3.1. Como é feito o AEE. A escola tem sala própria? Caso não haja, onde é feito o atendimento?
 - 3.2. Quais são e que formação tem os profissionais que acompanham essa criança?
4. De que maneira a secretaria acompanha e avalia as ações da educação inclusiva?
5. É possível comentar sobre alguma escola da sua rede, que se destaca em desenvolver um bom trabalho com a inclusão das crianças autistas? Qual o diferencial dela em relação às outras?
6. Quais as maiores dificuldades encontradas para a inclusão de autistas?
7. Que políticas públicas norteiam a inclusão de alunos com TEA na sua rede?

ANEXO 4

**CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS MEMBROS DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SUPERVISORA ESCOLAR,
PROFESSORES DO AEE E GESTORES ESCOLARES**

O presente Anexo contém os dados apurados nas entrevistas separados por categorias. Os sujeitos de pesquisa são codificados através de sistema alfa-numérico, onde a letra representa a classe do entrevistado e o número é a identificação do mesmo. Foram treze entrevistados: sete gestores (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7); três professores do AEE (P1, P2, P3); dois membros da SEDEC (S1 e S2) e uma supervisora escolar (A1).

CATEGORIA Nº 1

PRIMEIRO CONTATO COM A CRIANÇA AUTISTA
Eu não estava preparada, pra mim foi bem de repente. Fui integrada sem nenhuma regulação nem curso nem nada. G1
Eu quando comecei também não me sentia preparada, como eu acredito que ocorra em todas as escolas. A gente inclui, mas a inclusão ocorreu de forma contrária. Porque o normal seria primeiro preparar o pessoal. Primeiro preparava, pra depois pode ter o atendimento, pra poder ser um atendimento mais especializado. Mas no dia-a-dia a gente tentando se adequar, foi conhecendo aos pouquinhos a necessidade de cada aluno. E com a ajuda da nossa professora da sala de recursos a gente foi no dia-a-dia. G2
Nós, enquanto educadores temos que estar preparados para esse tipo de situação, pois o ambiente da sala de aula em si é diverso. Independente de necessidades especiais ou não, cada criança apresenta um comportamento diferenciado. Então pra mim, de certa forma, foi algo natural, pois eu estava disposta a encontrar o que tivesse pela frente. G4
Pra ser sincera, não. Eu não me senti preparada. Não sei se isso tem algo a ver, mas na universidade federal a gente cursa a cadeira de educação especial, realiza estágios, tem um contato inicial nos estágios supervisionados, mas quando eu fui para o mestrado na área de história da educação eu mudei um pouco de rumo e aí eu não sei se esse foi o motivo maior, mas eu não me sentia preparada, precisando de uma pesquisa mais aprofundada. G5
Tomei um susto que quase morro [...] De certa forma não, porque, assim, quando começou a inclusão, de fato mesmo, pois sabemos que ela existe há algum tempo, mas eu nunca havia sentido na pele como seria cuidar de uma criança especial. G6
Na verdade eu fiquei bastante surpresa, apesar de ter participado de várias formações na área de educação da universidade, e de outros tipos de formações fomentadas pelo MEC em outro município que eu trabalhava, mas não diretamente com o autismo. Cheguei a trabalhar na Secretaria

da Educação, fazer curso de libras, mas nada que fosse específico para o autismo, foi realmente uma novidade para mim. A1

Mas isso sempre acontece. O novo assusta. Foi a mesma coisa quando implantaram informática nas escolas, o povo gritava que não sabia, que não conseguia nem achar o estabilizador. P2

A princípio, é sempre uma novidade para nós, por se tratar de uma nova classe de alunos e que nem sempre temos contato diário com eles. Não estava completamente leigo porque durante os cursos que a gente participa, nas universidades e instituições sempre se aborda algo relacionado aos autistas, porém, a gente se sente meio inseguro, devido à profundidade do mundo deles, que apresenta características diferentes de outras deficiências, e, pelo fato de desejarmos sempre um progresso um pouco mais rápido, nos deparamos com os alunos autistas que, muitas vezes, apresentam lentidão. Passo a Passo é que os resultados do sistema de ensino comum vão se manifestando. P3

CATEGORIA Nº 2

FORMAÇÃO CONTINUADA, CURSOS E PALESTRAS: PRESENÇA, AUSÊNCIA, NECESSIDADE

Existe a formação continuada que todo ano tem, a prefeitura oferece. Todos os setores participam dessa formação continuada. Eu não sei se o cuidador está sendo focado como trabalhar essa questão do autista. [...] nós temos alguns alunos autistas que possuem cuidadores que não tem formação, sendo que só uma no turno da tarde é aluna de pedagogia e está concluindo o curso agora. [...] eles caminharão junto com os professores, e não ficarão responsáveis somente pelos cuidados básicos. Aquelas que tem formação dão um apoio muito melhor do que aquelas que tem nível médio. G2

Acho que faz uns dois anos só de formação continuada e que, assim, na verdade não existe um feedback pra gente do que é repassado como formação pra eles. G1

A prefeitura oferece formação continuada. Todos os anos são oferecidas oportunidades de realização de cursos de formação continuada. E sempre existem reuniões específicas por grupos e formações à parte. As cuidadoras, que são as pessoas que cuidam especificamente dessas crianças tem uma formação específica dela feita com o pessoal da Secretaria de Educação Especial, com os psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogo, a equipe específica. G4

Fiz o mestrado, durante o período do mestrado eu parei e retornei agora em fevereiro como diretora pela primeira vez, substituindo a diretora atual daqui. G5

A prefeitura faz um treinamento anual, realizado com os cuidadores. Sempre tem essa formação com os cuidadores, todo ano faz [...] Os cuidadores tem a formação anual deles [...] Os professores não. Eles tem que pesquisar sozinhos e aprender. Eles fazem um trabalho de pesquisa na internet.

Como eu digo, a gente aprende com os próprios alunos, é uma situação de descoberta mesmo [...] Só que a questão é seguinte: esse treinamento, esse curso de especialização em AEE só acontece nas escolas que possuem salas de recursos e somente para os professores da sala de recurso, o que não é o nosso caso. Porque quando tem a sala de recurso eles fazem o trabalho dessa forma. [...] Tem que ter, na pedagogia ou em outros cursos formados para a educação, tem que haver essas disciplinas, essas grades curriculares voltadas para o autista e outras necessidades educacionais especiais. Cada curso tem que ter algo do tipo. Por exemplo, ela abrir uma disciplina, mas uma disciplina descente, e não algo meia-boca para lidar especificamente com a questão da inclusão G6

A universidade não dá conta. Na prefeitura, esses cursos de formação e capacitação que eles dizem fazer são para os professores da sala de recurso. Para os professores da sala regular, o certo é pautar na formação algum módulo nesse sentido, mas não é de hoje que essa demanda não é atendida. Nós temos casos e casos. Nós temos vários formatos de formação continuada, fora que o professor não é obrigado, se ele estiver fazendo mestrado ou especialização, ele não é obrigado a participar. O certo era cada formação pautar em sua grade curricular, mas isso não ocorre, e quando ocorre, é de forma superficial, ou de forma onde não existem pessoas com competência técnica para estar formando os professores. Infelizmente isso vem da formação e da parte de capacitação. Quando tem alguma coisa sobre autismo, alguma formação ou curso, ele é restrito aos professores da sala de recurso, cabendo a eles ressignificar o que aprenderam, porque mesmo quando tem o módulo, muitas vezes a pessoa responsável por ministrar o módulo não tem competência técnica e nem experiência para poder dar esse suporte ao professor. [...] Não, quando tem esse tipo de formação eles restringem aos professores da sala de recurso. G7

Até agora não possuo nenhuma formação específica para tratar dessa área (autismo). A1

Eu me deparei depois de formada com o nome psicopedagogia e fiz a especialização, e foi a partir daí que veio a nascer o meu gosto pela educação especial. [...] Lá em Nazarezinho nós sempre fazíamos cursos de formação continuada na prefeitura, que buscava especializar o pessoal. Nós passávamos semanas em Cajazeiras fazendo cursos e seminários [...] Pelo MEC eu fiz o curso de Formação em AEE pela Universidade Santa Maria. Foi um curso de 240h. P1

A gente estuda pra poder atender as deficiências de modo geral, os TGDS e a superdotação [...] Na verdade eu já tinha feito uma especialização em psicopedagogia, mas isso não me garantia, não me dava respaldo suficiente para trabalhar com essas deficiências. Mas eu fiz uma especialização em AEE resultado de um convênio da prefeitura com a Universidade Federal do Ceará. A especialização foi maravilhosa, semipresencial, e nessa especialização nós abordamos todas as deficiências. Muito boa mesmo essa especialização [...] A certificação é emitida pela Federal de lá. Ela é feita somente para professores efetivos da rede Municipal de João Pessoa, aliás, grande João Pessoa e Estados dos Nordeste. O requisito era ser professor efetivo. É tanto que a gente assina um

termo de compromisso que me obriga a continuar na sala de recursos como professora, o que eu não pretendo deixar de jeito nenhum. Essa especialização me ajudou muito, muito mesmo e aconselho e todo professor fazer. [...] Porque por mais que você estude, e o acesso é fácil, pois se encontra de tudo na internet, mas é diferente de um grupo de discussão debatendo e trocando experiências. [...] Auxíliam, todos eles tem cuidador. Eu só acho que a prefeitura deveria oferecer algum tipo de treinamento. Eles chegam aqui sem nem saber o que é o autismo. P2

CATEGORIA Nº 3

DIFICULDADE DE LIDAR COM A CRIANÇA AUTISTA: OBSTÁCULOS ENCONTRADOS OU SUPERADOS

Tá havendo um problema muito sério com os professores do fundamental II, que começamos aqui, no ano passado, os alunos que eram da tarde passaram para o turno da manhã e ainda está tendo uma dificuldade muito grande com os professores porque o que é ensinado não está sendo adaptado de forma adequada para o aluno que é autista. Fica praticamente dispensando o autista [...] ele não se concentra com o que tem se ensinar. O que é pra ensinar pra outra criança não serve pra ele. G1

Assim, é relativo. Eu tenho um aluno autista pela manhã que não se concentra na sala de aula. Barulho ele não aceita. Uma turma de sexto ano com 38 alunos como é que não vai ter barulho? Aí ele não quer ficar na sala de aula. Aí como é que pode? É complicado, não tem como você segurar 35 alunos, porque três são especiais, 35 adolescentes sendo controlados sem poder falar, sem poder interagir, fica complicado. Ele não aceita e sai. G1

Os professores do fundamental II mesmo não tem nenhuma preparação [...] no fundamental II ainda tem outro dificultador, porque no fundamental I a professora passa a tarde toda com o aluno, então ela tem mais tempo pra ir fazendo essa adequação na sala de aula e ir adaptando as tarefas. O professor do fundamental II é por disciplina, são 50 minutos. [...] Já houve sustos devido às crises, onde o aluno se machuca ou fica agressivo, mas elas conseguem contornar. E a questão de lidar com o aluno em si, varia muito do grau de autismo dele. Uns são mais fáceis, outros mais difíceis. G2

A gente ta tendo essa dificuldade porque os primeiros alunos autistas estão saindo do fundamental I e chegando no fundamental II. Então é toda uma experiência nova pra eles e, inclusive, pra gente [...] Aí está aparecendo esse tipo de questionamento nos planejamento, um compartilhamento de aflições e a gente está formulando respostas para isso ainda. G3

Dificuldade em si é resposta muito complexa pra lhe apresentar. Eu me deparei com uma nova realidade, um outro olhar, porque o autista, como você sabe, tem o tempo dele, ele tem que estar

livre, a gente tem que respeitar a vontade dele. Nós não podemos impor. [...]a gente tem que se adequar. A gente viu uma necessidade de adequação pra que ele se inserisse dentro da nossa unidade, o que foi conquistado. [...] O atendimento especializado dele era realizado no jardim, enquanto aqui, graças a Deus a gente nunca teve esse problema. Toda vez que ele entra ele fica no espacinho dele, que ele gosta muito de áreas livres, ali no recreio coberto. Ele vai pra sala? Vai, mas vai menos que outros alunos, ele entra, dá uma visualizada, senta um pouco, mas o negócio dele é fora da sala mesmo. Ele não gosta de ficar o tempo todo dentro de um espaço fechado não, gosta de estar livre. [...]diante do que a gente apresentava e de acordo com a experiência vivida por eles lá, que ele permanecesse aqui na unidade durante só um horário, que seria melhor pra ele. Pois ele não tinha condição física e mental de ficar o dia todo na unidade A partir daí o centro mandou um relatório, nos fizemos o nosso relatório e levou pra Secretaria e foi autorizado que ele ficasse apenas um horário, pois creche funciona em horário integral. [...] Porque, independente de boa vontade, não tem quem agunte uma criança gritando o tempo todo, 24h, se batendo, porque quando ele está agitado ele grita, chora, se esmurra, bate nas parede, se mutila, ele realmente não fica bem. [...]Foi aí que a gente viu que toda vez que acontece uma mudança brusca a gente tem que voltar praticamente à estaca zero, entende? G4

Eu me interessei bastante pelo comportamento da criança autista matriculada aqui. As crianças cardiopatas, independente de suas limitações, tem um comportamento social melhor, mais desenvolvido, ela se inclui de fato. [...]Mas aí ela tentava e a criança não queria colocar a tinta nas mãos, pois tinha muito nojo. E aí eu fui perguntando a ela para saber a experiência dela com a criança, pois, no caso daqui da creche, eu achava curioso o fato dele não conseguir entrar na sala de aula. E isso me preocupava bastante, porque é uma criança que está com cinco anos já, ou seja, último ano na creche. [...]. É realmente preocupante, e inclusive essa criança está atualmente afastada, com atestado. Faz uma semana mais ou menos que ele não vem. Quando ele vem, já houve dias em que a professora e a cuidadora conseguiram esse avanço de levar ele pra sala aula, o que realmente é um avanço porque ele realmente só queria ficar fora. Pra não entrar na sala de aula ele se batia, se machucava, gritava, enfim, todas aquelas características que são comuns ao autismo. Mesmo quando ele entrava, ele não conseguia passar a tarde inteira, de jeito nenhum. [...]A cuidadora também era pra trabalhar o horário completo, mas vem só pela tarde. O pessoal começou a se questionar o que fazer pra ajudar pois ele se machucava e gritava demais, todos pensaram em algo, dos vigias aos professores. [...] toda vez que acontece isso é um retrocesso, aí toda vez que ele retorna é uma nova adaptação, quando a criança chega na outra semana ela já tem que se adaptar novamente. Fica um conflito muito grande. Foi uma criança que chegou aqui falando com 3 anos de idade, pelo que me contaram aqui através da experiência das pessoas que acompanham, chegou aqui com um vocabulário pequeno e, de repente, parou [...]quando ele está em crise é complicado, pois ele se machuca muito, tem uma parte do bracinho dele que chega é roxa de tanta pancada. É

preocupante pensar nisso, preocupante observar essa situação sem saber o que fazer, e até preocupante pensar no que o povo irá pensar da creche onde a criança faz esse tipo de coisa, ainda que esteja fora do nosso alcance. G5

Quando chegou na escola a criança eu me assustei, porque na verdade a gente não tem ninguém realmente preparado, não existia sala de recursos, nenhum professor que tivesse um pingão de qualificação, nenhum treinamento mínimo, nem um curso de uma semana que fosse. Então, assim, pra gente que tem que lidar, realmente assusta. Primeiro, o novo assusta. Segundo, tem a situação de chegar um cadeirante, uma pessoa que não falava, chegar um autista e você não ter nem ideia do que você vai fazer com aquela criança. Porque? Porque você recebe um cuidador, que um cuidador é qualquer pessoa. [...]a criança autista, como você sabe, dá muito trabalho, então, quando chegam pela noite, os pais e mães que passam o dia todo trabalhando, dão uma medicação à criança, que também já chega em casa cansada do dia a dia da creche, porque o CREI é cansativo em si, por sua rotina. Então a criança passa praticamente por um regime trabalhista, chegando de 7:30h da manhã, até 17h. Só pra conseguir que a criança autista consiga seguir essa rotina, já é uma série de conquistas, muitas conquistas mesmo. [...]a prefeitura pega uma pessoa que nem ler sabe, e coloca pra ser cuidador de uma criança dessas. Essa não é a função do cuidador, essa é a função de um ajudante, é diferente. Mas o cuidador, na minha opinião, o cuidador pedagógico, está muito longe de ser atingido. G6

Nas reuniões sobre o planejamento pedagógico com os professores eu estou sempre falando: gente, o aluno especial é aluno de vocês, ele não é aluno do cuidador. Porque, por exemplo, nós temos simulados bimestrais e, após a realização das provas, os professores iam embora, com os alunos especiais, inclusive, realizando a prova em salas separadas. Se for inclusão eles tem que ficar juntos na sala. O que acontecia de fato: o professor terminava a prova dos ditos normais e ia para casa, deixando o aluno com o cuidador para realizar a prova. É complicado, é um trabalho cotidiano. Nós temos que ficar diariamente fazendo com que o professor tenha consciência que o aluno é dele. [...] Outra coisa que me deixa indignada é ver os cuidadores com as listas de tarefinhas primárias. Pra quem é essa tarefa? É pra determinado aluno. E não tem professor na sala de aula não? Tem. O que está acontecendo é que alguns professores do ensino regular estão falando com os cuidadores para que eles abordem os assuntos com as crianças especiais, especificando inclusive que cubram matéria A ou B, entendeu? A1

A questão é a seguinte: eu trabalho muito em uma abordagem de ver a criança como um todo. Eu dificilmente trago um material já pronto. Eu não vejo dificuldade não, e gosto de trabalhar em uma base individual. É um processo de descoberta. P1

Cada caso é um caso, pois veja, temos oito alunos, oito autistas matriculados e um não tem nada a ver com o outro em termos de comportamento, socialização, fala, de nada. Cada caso é um caso. É

tanto que o plano do curso que eu faço, o plano de atendimento é completamente individual. Pouca coisa que se aproveita de um aluno pra outro, mas de modo geral é bem específico [...] O que a gente tem que respeitar é se elas estão com a “idade” mental certa. Às vezes os professores não entendem, principalmente quando chega ao sexto ano, quando os professores se desesperam e dizem: “como é que eu vou fazer com esse menino, ele não sabe de nada”. Sabe, ele sabe muita coisa, principalmente comparado ao que ele chegou na escola. [...] A maioria dos nossos alunos está matriculada no período da tarde, no fundamental I. Muitos deles moram em lugares distantes da escola, e a gente sabe a dificuldade de andar com esse tipo de criança em ônibus, elas são muito trabalhosas. E a maioria deles não tem condição de vir no horário oposto. Então, em conversa com as professoras do ensino regular, nós acordamos o seguinte: eu tenho um horário meu, dentro do horário de ensino comum, onde eu retiro a criança da sala para o AEE, porque não adianta radicalizar e obrigar a criança ou os pais a vir em horário distinto ou impossibilitar o atendimento por conta de burocracia técnica. [...] Olhe só um exemplo recente. Quarta-feira nós recebemos uma cuidadora nova. Ela ficou responsável pelos autistas. No final da tarde ela veio me procurar aos prantos porque ela nunca tinha visto/convidado. Ela estava apavorada. Depois da experiência ela não apareceu sexta, nem apareceu ontem. Eu acho que ela não aparece mais. Ela disse que não sabia que era assim, que não sabia lidar com eles. Até conversei com ela, tentei acalmá-la, avisei que a abordagem é outra, que ela tem que conquistá-lo, da mesma forma que qualquer outra criança. Ela não pisou mais na escola e estava apavorada, a palavra é essa. Tiraram uma moça que estava trabalhando com serviços gerais em limpeza de supermercado e jogaram numa escola como cuidadora de autistas, minha gente, isso não existe [...] Somente nisso. E ainda assim, mesmo em caso de mobilidade e higiene pessoal, muitas vezes não tem vivência, experiência ou conhecimento para atender as necessidades específicas das crianças com deficiência [...] em outros casos, nas crianças autistas, quando o grau de autismo é mais avançado e a criança é comprometida, o progresso é mais lento e temos que nos adaptar. Temos um aluno que se encontra no 3º ano e não tem que faça ele entrar na quadra. Nem comigo e com a mãe juntas ele se convence a entrar, tem pavor mesmo, não consegue. P2

Existem muitas dificuldades, nós atendemos pois faz parte do nosso dia-a-dia. Fomos graduados e estamos nessa sala de recursos, nesse ambiente feito para receber a todas e todos sem distinção, porém, há uma dificuldade imensa em relação às características apresentadas por eles (autistas), e uma dificuldade imensa em relação às características apresentadas por nós, uma vez que as deficiências apresentam situações e características diferentes para se lidar [...] No início é difícil de conseguir/manter a atenção, eles ficam muito inquietos. P3

Como a própria questão do autismo ainda é um pouco desconhecida até pelos cientistas que estudam sobre, se tornando uma grande incógnita, eu acho que a dificuldade para o profissional que lida com ele, que está aprendendo a lidar com a questão da inclusão, gera essa dificuldade de como

lidar com o autista no ambiente escolar. Com os tipos (graus) e as classificações do autismo, como eu vou lidar com ele? O que eu posso fazer com ele? Como atingir essa criança? Cada caso é um caso. S1

CATEGORIA Nº 4

DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO – APRENDIZAGEM

Tem que ter uma maior adaptação nos conteúdos e tudo mais [...] mas no aprendizado, no fundamental II que é onde eu trabalho, a questão acadêmica não flui. [...] Eu tenho vontade que haja uma adaptação maior dos conteúdos para passar para os alunos [...] porque não existe esse processo na escola. Eu sinto a angústia dos professores de disciplina em como trabalhar. G1

No quesito da educação, há um progresso, mas, assim tem um detalhe da condição individual de cada criança. Das especificidades dele próprio. A professora da sala de recursos descreve melhor os avanços. Mas a gente acompanha o progresso através do dia-a-dia e do que relatam pra gente. [...] questão do progresso dele no lado acadêmico, educativo, o progresso não é maior, muitas vezes, por falta de preparação, que até se diz assim: hoje não se pode dizer que se está completamente despreparado. Quem quer corre atrás, se apropria do tema. G2

Qual a maior dificuldade que eu percebo aqui na escola? É o lugar que ocupa a aprendizagem desses alunos [...] do ponto de vista da aprendizagem, é um desafio que eu percebo que a escola enfrenta [...] no que diz respeito à aprendizagem o lugar reservado para a aprendizagem deles eu, sinceramente, não consigo encontrar. [...]tem apenas um ano que eu estou aqui, mas eu posso dizer que meu maior desafio, a maior preocupação que eu tenho é o fato da criança estar dentro de uma escola de inclusão e ela deixar de existir no que diz respeito à sua aprendizagem. [...] O aprendizado desses alunos é o que mais me preocupa hoje nessa escola. A forma de ensino e a aprendizagem dessas crianças. A1

CATEGORIA Nº 5

FORMAS DE AVALIAÇÃO

Eu não sei nem como responder, porque, assim, a cuidadora, no caso do autista, aqui na escola, ela é professora também [...] ela passa a ter cuidados diferenciados [...] ela auxilia, mas na questão das avaliações, assim, a avaliação é normal. G1

Tem que ser analisado o progresso dele em face dele mesmo. G2

A respeito da avaliação. Os alunos da tarde são avaliados pelos professores do fundamental com o suporte da professora da sala de recursos. Então os avanços que são alcançados em sala de aula são

anotados e mensurados através de uma avaliação qualitativa progressiva que é feita ao longo de todo o ano para determinar se houve ou não o progresso. Sempre é baseado para os objetivos daquele aluno. G3

A avaliação dele é feita como a das outras crianças, através da apreciação de conceitos. Essa é uma dificuldade recorrente. A professora me relatou o seguinte, que eu acho interessante ser escutado por vocês. Ela diz o seguinte: XXX, como eu vou avaliar um aluno que não frequenta a sala de aula? Não sei como foram as experiências da professoras anteriores, que acompanharam ele aos três e quatro anos, que eram professoras diferentes. Ela me disse que avaliava os outros alunos no final do bimestre. Como você sabe a avaliação infantil é feita através de conceitos, não tem notas. Mas aí ela perguntou como faria para avaliar esse aluno, como avaliar essa criança que ela tem pouco contato. Porque, assim, tem um diagnóstico inicial feito pelos professores com todas as crianças, esse diagnóstico é desenvolvido ao longo do ano letivo e ao final dos bimestres são avaliados os conceitos, demonstrando qual foi o avanço dessa criança ao longo do bimestre, mostrando o antes e o depois. G5

eles ficam na sala regular. A gente, todavia, faz o seguinte: nós temos uma professora especializada do AEE que tem acesso antecipado às avaliações elaboradas pelos professores do ensino regular e ela faz uma adaptação, tentando trazer a prova dessas crianças para uma realidade um pouco mais próxima da capacidade intelectual dele, naquele dado momento de aprendizado. É uma forma de facilitar, de certa forma, o que foi dado. Não digo nem facilitar, mas adaptar mesmo. A1

O plano é bem individual, bem singular [...] Por enquanto nós estamos trazendo as crianças para o atendimento educacional especializado, até porque as provas são adaptadas. Começamos esse anos a fazer esse tipo de adaptação para as crianças e adolescentes. P1

Não, na verdade a avaliação não é feita comigo não. Na verdade eu montei um critério de avaliação e entrego às professoras. Porque a gente avalia essas crianças de acordo com o que elas evoluíram ao longo do ano, com uma avaliação específica feito em conceitos evolutivos. Todas as crianças são avaliadas de forma conceitual, mas há uma unicidade em relação aos autistas, devido às suas limitações. Jamais poderá compará-lo aos colegas de sala. Então, conforme falei, eu montei uma avaliação para que as professoras avaliem todos aqueles itens e possam “medir” o crescimento dos alunos ao longo do ano. A lista é bem objetiva, consiste em requisitos onde se é marcado um “X”, com o devido espaço para observações pessoais acerca de cada aluno. P2

Sempre tem que se ter um processo de avaliação diferenciado. A transmissão de conteúdo pela professora de sala de aula do ensino regular deve ser transmitido da mesma forma para todos os alunos presentes na sala. Porém, para avaliar o aluno é preciso que você tenha uma avaliação diferenciada, pela questão do ritmo. Ele não consegue acompanhar com a mesma eficácia de um aluno que não apresenta a mesma deficiência que ele. Então muitas vezes a avaliação tem que ser

adequada, fazer algumas questões diferentes, tentar avaliar através do que do progresso que ele teve no início do ensino, comparando com o progresso que ele apresenta no momento da avaliação. [...] uma análise do processo de aprendizado. P3

CATEGORIA Nº 6

SUFICIÊNCIA (OU NÃO) DO ENSINO REGULAR PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS

Olhe, o ensino regular sozinho não dá conta não. G1

Eu acredito que a inclusão é mais importante que a segregação. Não apoio a educação através apenas do atendimento individualizado por instituições especializadas. Esse modelo adotado pelo Brasil é o modelo que eu acredito, porque ajuda na questão da socialização, ajuda a quebrar o preconceito na sala de aula, em relação aos outros coleguinhas. [...] O exemplo do aluno dito normal é positivo para o aluno especial, com deficiência, e o inverso também é verdadeiro. Eu acho que esse modelo é o mais indicado para essas crianças. G3

Eu compartilho dessa visão. G2

Rapaz, é tão conflitante responder uma pergunta dessa com uma resposta direta de “ou um ou outro”. [...] tem que ser os dois. Porque sem um misto não funciona. Ele está adquirindo mais coisas se ele estiver aqui com outras crianças convivendo, ainda que da maneira dele, ele está adquirindo outros saberes e lá no centro especializado onde ele frequenta ele também está evoluindo [...] Não posso dizer a escola e deixar o centro ou vice-versa. Tem que funcionar das duas vias. G4

Essa é uma pergunta complicada, porque, na teoria a gente sabe que é uma coisa. Nós sabemos que é interessante pra criança o ensino regular, que os estudiosos nos dizem isso, que é importante a presença dela no ensino regular, dela estar inclusa. Mas o que de fato é uma inclusão pra uma criança que não entra na sala de aula? Uma criança que não tem um cuidador de fato, pois o cuidador requerido pela prefeitura é uma pessoa de nível médio. Não seria melhor esse cuidador ter uma formação, ter estudo e prática suficiente para aprender e lidar com essas crianças de uma forma “correta”? A professora nós sabemos que passou pela formação, mas ela está na sala de aula e sabe como é complicado, como é que ela vai atuar [...] No caso da criança cardiopata, por exemplo, é uma criança que precisa de um cuidador cuja função é menos complexa, pois essa criança interage, acompanha o professor e o professor acompanha-a, fazendo com que ela se desenvolva. É interessante pra ela ficar no ensino regular. Mas no caso desse autista com o grau mais severo, e aí eu falo porque não conheço autistas com graus menores, pois foi o primeiro contato com o autismo que eu peguei na vida, mas eu acredito que nesse tipo de caso extremo eu acho que talvez o atendimento em uma instituição especializada ou pelo menos um atendimento melhor na sala de recursos, trazendo isso pra realidade de todas as creches eu acho que seria viável, no caso dessa

criança. G5

Nada contra a inclusão, mas, na minha opinião, ainda é muito cedo, porque os professores da sala não tem, não tem, com trinta anos que eu tenho de experiência, eles não tem nenhuma preparação. Eles não estão preparados, não estão prontos. Porque na verdade, o cuidador, em minha opinião, deveria ser um pedagogo, psicopedagogo [...] Porque o professor faz a graduação dele em pedagogia, vê alguma coisa de educação específica, mas ele só fica ali na dele. E ele tem 40 crianças dentro de uma sala de aula onde tem um aluno da inclusão, que, por mais que ele se dedique na sua assistência, ele não chega a um resultado que seja proveitoso. Na minha opinião, nas escolas que eu passei, o progresso foi muito pouco em relação ao esperado. Muito pouco, por onde eu tive a oportunidade de observar. Não estou dizendo que a gente não vá chegar lá (em uma situação de inclusão), eu acredito que a gente vá chegar lá, é uma esperança que eu tenho, que a educação consiga atingir isso, mas o resultado inicial da inclusão é muito pequeno. G6

Eu acredito que o ensino regular não dá conta de incluir nem os negros, mulheres e homossexuais, ele não dá conta. Acho que devemos ressignificar esse ensino regular. Quanto ao autismo, eu vejo que tem mais especificidade, por exemplo, eu já trabalhei com surdos, com cegos, pois há uma demanda. O autismo é uma demanda completamente diferente. Fora que existem vários tipos/graus de autismo diferente. Eu vejo uns trabalhos bons em instituições especializadas. [...] Poderia ser interessante também a proposta de XXX de incluir a partir do Fundamental II, mas a gente teria que vivenciar isso para poder dar conta, porque também é interessante que a criança de 6 anos tenha acesso ao ensino regular, pois, por exemplo, meu enteado já estudou aqui e, antes disso, ele nunca tinha visto uma criança cega, o que lhe proporcionou uma vivência e consideração completamente diferente para as crianças cegas, porque ele vivenciou, conversou, chegou junto, ele sabe como é. [...] Todas as crianças são diferentes, quando eu elaboro uma avaliação numa sala de 30, eu não tenho 29 crianças iguais e uma com deficiência diferente, eu tenho 30 crianças diferentes, então imagine colocar outras demandas dentro desses 30, o ensino regular não dá conta. É preciso, realmente, ressignificar essa base. E o poder público fornecendo mais condições objetivas, acredito eu, que avançaríamos mais. Mas, no momento, infelizmente, a gente não vai avançar muito nesse sentido. E se for para estar em uma instituição especializada a gente teria que vivenciar mais isso, especialmente por conta das crianças, pois tanto os autistas e demais especiais se isolam, como as crianças ditas normais ficam sem conhecer e saber como lidar com essas crianças. Toda e qualquer escolha é passível de riscos e de benefícios. G7

Não, apesar de todos os pesares e dificuldades, o melhor caminho a ser seguido foi esse mesmo, incluir no ensino regular. A1

Em minha opinião o ensino regular está fluindo bem. Principalmente no que diz respeito à socialização. Elas (autistas) aprendem através de um modelo. Então, elas compartilhando e vendo,

trocando experiências. [...] Quando elas fazem isso, elas saem do seu padrão de rotina e adicionam novas vivências através da socialização. É importante para que ele não se prenda, muitas vezes, apenas aos movimentos estereotipados que são muito comuns do autismo. P1

De jeito, nenhum! Tem que ser matriculado no ensino regular, eles tem que conviver com todo mundo. Deve-se levar em consideração também não só questão da alfabetização, é muito mais do que isso. Essas crianças, algumas delas, nem vão se alfabetizar, mas elas precisam ter algum tipo de autonomia, e essa autonomia se aprende através da convivência e inserção social. P2

[...] Eu acredito que a base em si... falando pela minha pessoa e sem embasamento ou fundamentação teórica... não vou me deter muito ao que eu estudei, ao que eu já li, mas com base no conhecimento próprio que eu tenho de vida diária. [...] Eu acredito muito que a base, o ensino de base mesmo, ele deve ser feito em um ambiente onde haja um acompanhamento especificamente preparado para aquela clientela. O ensino regular tem procurado melhorar bastante, e melhorou muito nesse sentido, porém, pra base, eu ainda não acredito seja o necessário/ideal/essencial, uma vez que cada deficiência possui suas limitações, todas elas tem suas potencialidades, todas elas tem suas capacidades, no entanto a gente não pode deixar de reconhecer que essas limitações precisam ser trabalhadas de forma mais próxima e direta, e no ensino regular nós sabemos que não há condições de fazer isso. Então por isso que eu sempre defendo que a base deve ser ensinada dessa maneira. E você (pessoa com deficiência) ser inserido no contexto da sociedade, na realidade que vivemos, quando você já estiver pronto até para se defender. P3

Eu acho imprescindível que estes alunos estejam inseridos no ambiente escolar de ensino regular. é uma forma de socialização sim, quanto mais se insiste, quanto mais se trabalha, quanto mais se insere essa criança com autismo dentro do ambiente regular escolar com outras crianças, vão se minimizando os problemas e as dificuldades comportamentais que o autista tem. S1

Tem gestão também que não acredita no ensino regular para esse tipo de aluno, acreditam que devem ser postos em uma instituição especializada. E até você fazer que eles compreendam que há o benefício para o aluno no ensino regular....é muita conversa mesmo, tem que dialogar. S2

CATEGORIA Nº 7

INCLUSÃO SOCIAL: ACEITAÇÃO/REJEIÇÃO DOS ALUNOS AUTISTAS PARA OS DITOS NORMAIS E VICE-VERSA

O que acontece, de fato, é a questão inclusiva de socialização. [...]Essa turma do menino da manhã que eu falei já vem acompanhando há alguns anos. Então a própria turma já se adaptou a ele. G1

A gente percebe pelos alunos que chegam aqui, como eles eram, e com o andar deles, a cada ano, a

gente percebe uma diferença gritante no desenvolvimento social, muito significativa mesmo. Porque o autista tem uma dificuldade de se socializar, mas ele se adapta aos poucos, começa a participar das aulas que são em grupo. [...] São várias deficiências, não tem só o autista, e as turmas aceitam todos, ajudam, protegem e tem até um cuidado especial com eles G2.

Eles vem acompanhando desde os primeiros anos aqui na escola, desde o pré. Eles naturalizam esse comportamento. G3

Ahhhh, a turma, desde que ele chegou aqui que todo mundo é louco por ele. As crianças abraçam, dão cheiro. Às vezes ele não está muito pra carinho, que ele é grande, forte, e não está bem humorado, aí já aviso às crianças: pelo amor de Deus saia de perto porque se ele se irritar e fizer assim com a mão voa longe (risos). G4

Pelo que eu vejo as crianças gostam e até ajudam, pelo que já pude observar dele dentro da sala de aula, pois as crianças gostaram dele se divertiam com ele, pelo menos nos dias em que ele fica mais tranquilo e sociável. G5

Aí era o maior carinho e cuidado, o maior carinho e cuidado, é incrível, me impressiono [...] Meu Deus, quando ele atingiu a idade ano passado e teve que sair, eu acho que eu chorava mais que os pais, porque, a turma dele, era um cuidado tão especial com esse menino que chega emocionava. Eu não sei onde ele está hoje, e não quero nem saber, na verdade. [...] pra não sofrer, porque eu não tenho certeza de como ele está, mas eu espero que ele tenha sido tão bem recebido, onde quer que esteja, como ele foi recebido aqui. G6

Pois é, essa é a vantagem de estar no ensino regular desde cedo, pelo menos nesse sentido e na minha opinião. Pois a criança já está tendo acesso ali ao que ele acha que é diferente, que, na verdade, não é “diferente”, são crianças com outras demandas, necessidades e personalidades. [...] Com certeza....criança é um ser tão sem amarras e preconceitos que nós temos experiências extremamente exitosas aqui na escola, assim como, vez por outra, temos experiências onde existe algum tipo de preconceito quando não se segue determinado padrão. [...] A gente tem um aluno aqui, como eu disse, que está desde o 1º ano, e ele é autista. Hoje ele é outra pessoa em relação ao que ele entrou na escola. As crianças adoram ele, socializam com ele, pois as crianças são completamente livres de preconceito, livres de amarras. [...]Em relação aos autistas, as demais crianças já se adaptam e estão acostumadas à rotina dele, além de termos as cuidadoras ajudando. Então acredito que nossa experiência é bastante exitosa. G7

Eu percebo, assim, que eles estão incluídos do ponto de vista social, da interação com os colegas [...] e eles ficam, de fato, incluídos, mas, na minha opinião, do ponto de vista social. Eu acho que trouxe aprendizagens múltiplas para eles, no sentido de socialização, crescimento. [...] Além disso, os alunos ditos normais tem uma relação de cuidado, eles tratam normalmente todas as crianças.

Quem realmente enxerga o diferente somos nós os adultos. [...] E eu percebo que, no momento, eu estou sozinha nessa luta, pois eu queria os professores comigo pra dizer “não, esse aluno não vai sair daqui agora não, porque o aluno regular não sai mais cedo, porque ele tem que sair?” Mas a resposta que eles passam deixa nas entrelinhas que os alunos especiais estão aqui apenas para socializar. [...] Eles brincam, participam de eventos da escola, realizam atividades esportivas, são tratados de forma normal pelos alunos. Acho que isso é uma coisa positiva. [...] Também é relativo. Nós tínhamos um aluno aqui que ele não era muito sociável, não tinha uma relação muito boa com os alunos. Ele até tentava interagir, mas era mais iniciativa dele, e muitas vezes com agressão para com os colegas. Já os desse ano não, são super calmos, tem uma relação boa e saudável com os demais coleguinhas. Quando tem trabalhos em grupo eles até participam, daquele jeito deles, muitas vezes no seu silêncio, mas sempre somam e estão dentro da roda com os colegas. A1

Na escola, no que diz respeito à aceitação, não temos problemas nenhum. É tanto que, quando é feito trabalho em grupo nós estamos tratando a questão de separá-los em grupos com outras crianças também, pois eles são muito unidos e buscam estar sempre juntos. É até uma forma de suprir a falta de informação dos alunos ditos normais no que diz respeito à falta de informação em como lidar com essas crianças especiais [...] É porque não tem sentido deixar só os especiais juntos, se não qual o motivo de estarem na sala se eles só querem ficar entre si. P1

Muito boa. Principalmente quando a gente pega de pequenininho, pois eles se apegam e tem o maior respeito. Eles não vêem diferença nenhuma. Eu fico assim, até emocionada com a receptividade dos colegas de sala. Um exemplo muito bom que eu gosto de dar é de um aluno nosso que é cadeirante e as crianças praticamente brigam pra ver quem vai poder ficar empurrando a cadeira, cuidando e auxiliando ele. Essa criança, além de autista e cadeirante, sofre de epilepsia e cardiopatia, então é uma criança bem comprometida, e todas as crianças tem o maior respeito e cuidado e disputam os cuidados com ele. É uma briga e uma festa ao mesmo tempo. [...] Foi, e é o maior tumulto dentro da sala de aula, pois todo mundo quer ficar perto dele. Não existe o menor preconceito, a menor rejeição. O aluno que saiu mais cedo, autista, ele, às vezes, nos jogos de educação física, faz gol contra. Aí a criança grita “nããããããooooo”, mas ele chuta e não quer nem saber, quer saber é de fazer gol (risos). Gol é gol pra ele, não importa o time, ele gosta é da festa e do tumulto [...] Esse aluno de agora mesmo, ela já tem 14 anos. Ele começou, recentemente, a brincar com as crianças da idade dele, porque ele só conseguia brincar com os pequenos. Pra ele era bem mais fácil, brincar e jogar com os pequenos, ele sempre tinha vantagem e não gostava de brincar com as crianças da idade dele. Mas com esforço a gente convenceu ele a brincar com crianças da mesma idade. P2

A aceitação das outras crianças varia muito de acordo com o trabalho que é realizado em casa. Nós temos alunos que aceitam de forma normal, considera como um aluno como eles, com as mesmas

características e potencialidades, mas também há alunos que, de certa forma, enxergam uma pessoa não capaz, tiram brincadeiras chatas e irritantes. Então é sempre necessária a intervenção, a realização de um trabalho de conscientização, de sensibilização com os alunos “normais”, para que ele possa aceitar, respeitar e começar a participar das aulas com essas pessoas. P3

CATEGORIA Nº 8

INTERAÇÃO DOS ENTREVISTADOS COM OS AUTISTAS

Interajo sim, e direto. Adoro ele. Ele chega aqui diz que quer beijar XXX (meu apelido), ai chega pega na minha mão, dá um beijo e volta pra sala. G1

A gente conquistou ele, não foi imposta a permanência dele aqui, pois você sabe que eles reagem com choro, se mutilam, essas coisas todas quando não se sentem acolhidos, não é isso? Mas, graças a Deus, os dois que a gente teve aqui na unidade interagem bem com todo mundo. [...]foi a partir dessa conversa que a gente teve, porque ele não tem oralidade desenvolvida e conversa através de gritos ou outros sons, mas ele entende tudo que a gente fala. Ele corresponde às comunicações. [...] sempre fico com ele diretamente. [...] Como eu lhe disse, ele interage com todo mundo. quando ele está bem ele gosta de tocar, ele toca no rosto ele cheira, fica cheirando a pessoa. Quando eu tava grávida de licença maternidade e vinha visitar, se eu não fosse até ele, ele vinha até mim, na minha sala e ficava lá. Ele olhava pra mim e ficava fechando o olho devagar, como quem quer conquistar afeto, sabe? Ele já sabe expressar que ele gosta de você, que ele quer um carinho seu. [...] ele nunca foi agressivo comigo, nem é com a cuidadora. Às vezes quando ela está sentada e ele quer alguma coisa, aí ele sai arrastando ela, puxando pela mão ou pela blusa e vai. Quando ele chega no balcão da lanchonete e fica com fome, ou na dispensa da cantina e fica batendo na mesa como quem diz “bora, bote minha comida que eu quero agora”. Mas, assim, a gente aprendeu a lidar com o jeitinho dele. G4

Depois, com a ajuda da psicóloga da prefeitura, junto com o setor de educação especial vieram fazer o acompanhamento e passaram um tempo pra registrar o cotidiano da criança aqui, e viram a impossibilidade dessa criança ficar o dia todo na creche, autorizando essa criança a frequentar apenas o turno da tarde. G5

Diariamente. Todos os dias letivos eu interajo. [...] Nos alunos especiais de forma geral, hora interajo pelo cuidador, hora interajo diretamente com eles. Mas os autistas, que é o teu foco na dissertação, eu interajo geralmente através dos cuidadores. A1

Todos os dias que eu trabalho. Eu estou locada aqui nas terças, quartas e quintas pela manhã. Sempre que estou aqui o contato é permanente, porque tem crianças que as vezes rejeitam a ida para a sala de aula, então nós imediatamente trazemos para a sala do atendimento especial para a

realização de outras atividades para ensinar mais um pouco a ele e torná-lo mais independente, de forma que seja possível que ele se regule se governe um pouco, aprenda a ser mais moderado quando estiver em crise. Até para diminuir a questão da agressividade quando ocorrer algum surto. Tudo feito de forma bem leve, bem branda. [...] Com exceção do Atendimento Educacional Especializado eu acompanho os alunos mais quando eles pedem minha presença ou quando estão em crise, quando não quer ir pra sala. Fora isso ele fica sempre com o cuidador, o tempo todo. P1

Oficialmente, eu interajo com eles duas vezes por semana, geralmente no horário oposto ao da matrícula para o atendimento especial, o que facilitaria bastante minha vida. [...] Ele interage às vezes, chega pra abraçar, mas, assim, ele não fala. Mas, de modo geral, a gente ta aqui pela luta mesmo. P2

No início eu interagía com eles todos os dias, porque eu estava em um horário de trabalho em que a frequência deles era maior no turno da tarde. Então hoje eu estou trabalhando no turno da manhã, aí não tenho tanta aproximação como quando tinha no turno da tarde. P3

CATEGORIA Nº 9

DIFERENCIAIS DE DESTAQUE

nosso aluno tem até epilepsia, nunca teve crise na escola, mas ele tem. Então ela também já foi atrás, já foi treinada para lidar com esse tipo de problema. Treinada inclusive pela própria mãe, que também era professora da sala multifuncional. [...] Quem auxilia nessa questão é a cuidadora. G1

O próprio modelo criado para a inclusão necessitava de uma preparação prévia na educação de base, pra dali poder pensar na inclusão posterior. Mas ninguém pode ficar parado esperando só isso, pelo governo ou por pro atividade da empresa em que trabalha, a pessoa tem que procurar sozinho às vezes. Apesar de ser difícil começar do zero. [...]o que ajuda é o cuidador mesmo. G2

Fazendo essas pequenas adaptações, a sala de recursos e o cuidador, com professores capacitados e pessoas que tem vontade de realizar um trabalho decente, que é um diferencial, a gente vê o avanço desses meninos. [...]incrível a dedicação de algumas (cuidadoras). G3

Ele faz acompanhamento lá com fono, psicólogo, psicopedagogo, a gente, a partir dessa preocupação que tivemos para que ele interagisse mais. Pedagogicamente, a gente entrou em contato com esse grupo para poder ter uma visão extra da situação, ao contrário de apenas uma visão, assim [...] unilateral. [...] Exatamente, de dentro e de fora. E pra acompanhar ele. Foi importante também porque eles já tinham conhecimento da situação desse aluno, pois, desde antes dele entrar aqui na escola, ele já fazia atendimento com eles. Nós os chamamos para que eles analisassem e vissem se aqui funciona da mesma maneira o atendimento [...] vieram aqui e

conversaram comigo, como responsável por esta unidade, com a supervisora de ensino, com a professora da turma, a monitora da turma e a cuidadora. G4

Fiquei naquela curiosidade com a professora para saber como a gente poderia fazer para que essa criança se adaptasse à creche. E aí, o que foi que aconteceu? Eu tenho uma cunhada que tem uma experiência um pouco maior justamente com o autismo. Eu fui perguntar a ela o que a gente poderia fazer e ela me apresentou um site com atividades interessantes voltadas para crianças autistas. Fui perguntar à cuidadora qual era a experiência dela e ela disse que já tinha tentado também algumas formas de abordagem como atividades lúdicas que dizem ser voltadas para crianças autistas, com o intuito de estimular a criança autista. G5

Então o susto foi basicamente este, mas eu posso afirmar que a gente jamais fecharia a porta para uma criança que necessita de inclusão, mesmo com todas as dificuldades, pois a gente realmente aprende a cuidar deles, com eles. Na verdade a gente aprende com eles, a cada dia que passa. G6

Os pais sempre nos procuram e procuramos ajudar. Um motivo interessante pelo qual nos procuram é a localização. Ficamos muito próximos à FUNAD, então muitos pais cujos filhos realizam atendimento na FUNAD procuram a nossa escola a fim de realizar a matrícula escolar. A própria FUNAD já dá a sugestão, às vezes, pois eles possuem escola equipada para ministração de aula para alunos com surdez e deficiência intelectual, e os pais de alunos autistas que procuram a matrícula no ensino regular já vem direto pra cá pois somos referência. [...] Nós temos que nos apropriar e participar dos eventos por conta própria, trocar experiência e tomar o tema como se fosse nosso, temos que nos apropriar mesmo. Se for depender do poder público não anda. G7

Atualmente posso dizer que nós temos duas professoras que se preocupam aqui. Temos uma professora de português e uma de história que elas fazem mesmo um trabalho de inclusão. Como eu disse, nos simulados nós passamos os testes para a professora do AEE para ela dar uma adaptada na prova e deixá-la mais próxima da realidade do aluno nos 15 dias antes. Mas as professoras que eu falei, elas mesmas pegam a prova e já fazem as devidas modificações e demonstra preocupação de ver se o que ela está passando está sendo atendido, ela me mostra a preocupação com o próprio trabalho. [...] que eu quero procurar uma especialização, pois eu preciso me apoderar desse tema pra poder estar discutindo com os professores e ajudando nesse sentido, pois precisamos adaptar esses alunos, nos adaptar a eles dentro do ensino. Não podemos tratar eles diferentes dentro da sala. A1

Eu faço, também, parte de um projeto na UFPB chamado brinquedoteca, que serve para auxiliar aquelas mães que trabalham e não tem com quem deixar os filhos ou que estudam pela noite e usufruem desse espaço. Ao passar alguns dias visitando/auxiliando no local, eu vi um aviso onde uma mãe solicitava pessoas para trabalhar com crianças e adolescentes com autismo. Foi nessa que me perguntei: o que é autismo? Eu vou saber o que é isso direito. [...] Ele (cuidador) ajuda em todas essas questões. Todavia, nós temos também cuidadores que tem certas habilidades pedagógicas,

então eles preferem ajudar ao invés de ficar só naquela mesmice [...] Você vê um professor dentro de uma sala com 30 ou 40 alunos onde seis são especiais, então se o cuidador não tiver essa boa vontade ele não consegue trabalhar direito. Então isso aí é muito particular também. Vai de cada um, porque tem cuidadores que vão além da sua função. Outros se limitam a ela, seja por falta de orientação, seja por falta de vontade, seja por conformismo próprio [...] O que eu busco justamente é que as pessoas ao meu redor tenham mais fé no sistema e, principalmente no aluno especial, que eles acreditem na criança e procurem entender o que se passa com elas [...] presença de pessoas com boa vontade sempre será um benefício. E, ainda que muitos se limitem aos seus deveres e não busquem ir além, ainda assim é importante. Porque a criança tem que estar aqui, caso contrário ela fica em casa isolada. P1

Meu trabalho com os professores é de orientação, principalmente de sensibilização. O trabalho foca muito mais em sensibilizar para orientar de forma correta, porque eles, não todos, mas vocês sabem né? [...] Parte desses alunos eu até radicalizei, eu tenho um aluno aqui com deficiência intelectual à tarde que tem 12 anos de idade e sozinho vai à escola. Ele mora aqui do lado da escola, literalmente, então se o pai não ou responsável não traz na escola em horário oposto para o atendimento, é porque não quer. Essa abertura de horário serve, realmente, para aqueles alunos que tem dificuldade verdadeira em comparecer no horário oposto. P2

[...] necessário fazer o trabalho pessoa por pessoa. P3

O diferencial delas até então era a gestão [...] gestora antiga que estava lá foi professora da sala de recurso, ela abraça realmente a questão da inclusão [...] são eles que trazem as instrumentações, as orientações para seus funcionários para eles lidarem com a questão da inclusão. Se não tiver uma "cabeça" mesmo pra instruir, eu acho que o "andajar" das engrenagens não se completa. Então, assim, a gestão puxa e o pessoal vai internalizando e executando [...] existe aquela escola que tem um deficiência em saber como lidar e aí de repente a gente recebe diretor ou até inspetor que não sabe lidar, que vem nervoso dizendo: "ah meu Deus, chegou um autista, como eu vou fazer? o que eu faço com esse aluno, como vai ser, como eu vou lidar com esse planejamento para esse aluno? [...] Já recebemos casos de gestão que disse que recebeu dois alunos (autistas) e disse que estava a maior dificuldade do mundo e disse que próximo ano negaria vaga, mas isso não existe, não pode acontecer, é assegurada por lei a garantia de vaga. S1

Um dos pilares mesmo, a gestão [...] nos deparemos com gestão que é um pouco desistente ou tem dificuldade de aceitar o aluno deficiente ou autista. Eu fico querendo falar no geral (de todas as deficiências), mas as vezes tem essa desistência mesmo. Nesses casos, o professor da sala de recurso sente dificuldade de trabalhar nesse tipo de ambiente, mas aos poucos ele conquista [...] o professor de sala de recurso tem consciência de que ele é um agente multiplicador, né? Então o professor da sala de recurso é que faz esse trabalho de conscientização do processo de inclusão

escolar da criança com deficiência. S2

CATEGORIA Nº 10

POLÍTICAS DE PÚBLICAS DE INCLUSÃO: PRESENÇA, AUSÊNCIA, NECESSIDADE

Nós (gestores) temos acesso à equipe da educação infantil composta por cargos semelhantes e que, em uma situação de emergência, nós recorremos a eles para que venham na escola. Quando se trata de uma situação mais grave nós também buscamos apoio com o Centro de Inclusão. G4

Quando eu assumi em 2012 foi que, de fato, a gente conseguiu abrir a sala de recursos. Nós tínhamos uns materiais fornecidos pelo MEC, mas a sala em si não existia para o fornecimento do atendimento especializado. Todavia, mesmo antes de 2012 a gente já vinha fazendo o trabalho de inclusão com crianças com deficiência, como foco maior em alunos cegos e com baixa visão. [...] Por exemplo, as leis vem de cima pra baixo, da União para os Municípios. Mas o Poder Público só quer saber da aplicação direta da lei, eles lidam com estatísticas. Eles buscam matricular e avaliar a quantidade de alunos com deficiência matriculados, mas não dão condições de incluir ou educar esses alunos. Não dá condições da escola se reformar, o poder municipal também não vem atrás, apesar de possuírem uma verba específica para questões de acessibilidade, mas essa verba acaba sendo utilizada apenas para os materiais da sala de recurso, pois não existe muita verba pra fazer uma rampa ou algo do tipo. A verba é extremamente limitada para a aquisição, inclusive, de jogos lúdicos e pedagógicos para os autistas. É limitado demais, as vezes o MEC manda uns jogos ou outros matérias, mas poderia mandar mais. G7

O que eu acho interessante é que eles deveriam ter um atendimento educacional especializado no horário oposto ao horário normal deles. [...] Eles tem direito, mas geralmente é realizado dentro do horário de aula comum. [...] Acho erradíssimo, pois, por exemplo, eles chegam de 13h30min e por volta das 16h o carro já está aí para buscá-los, algo que eu já questionei o pessoal do transporte. Porque eles tem que sair cedo? O pessoal me responde que é porque eles moram longe. Mas é o seguinte, se é pra ser tratado de forma igual, porque o próprio pessoal responsável quer tratar diferente? Fica complicado todos os dias eles perderem 1h30min de aula, porque a aula vai até 17h30min. [...] Porque eles tem que ir embora mais cedo? O aprendizado fica prejudicado. É um direito que está sendo violado. A1

O projeto Escola Nota Dez nos exige também reuniões mensais para discussão e debates, além de palestras, inclusive com a última sobre autismo. [...] Nós temos esses formulários aqui e fazemos esse tipo de encaminhamento, mas quem faz esse papel geralmente é a psicóloga. P1

É verdade. Esse ano o número de salas de recursos cresceu muito no município. Particularmente, esse ano eu não tive nenhum aluno de outra escola. Já tive antes, já tive aluno que vem do Frei

Albino, lá do Bessa. Tive um aluno também de uma escola aqui perto, mas esse ano não tem. Até porque eu acho que todas essas escolas foram contempladas com salas. [...] Minha mãe mesmo, em conversa comigo no ano passado comentou assim: Não existia essa quantidade de crianças autistas antes. E eu disse: Existiam sim, a diferença é que o hoje o povo procura saber o que é, procura diagnosticar pra atender às necessidades da criança. P2

A lei do direito à vaga e a garantia da vaga, né? Como ler temos a LDB, temos também a lei da inclusão brasileira. nós fazemos sim essa ponte, essa ligação, da questão da matrícula do aluno e quando há necessidade dependendo do grau do autismo mandamos um cuidador se for o caso, existem os professores da sala de recurso para estar auxiliando nessa questão das dificuldades, com currículo complementar para essas crianças, que tenham uma dificuldade intelectual, um autista ou outra criança com outro tipo de tgd [...] Além do monitoramento que a gente faz, né? que é feito regularmente, e, essa ponte feita diretamente com gestões das escolas e também na questão das formações, que a gente está sempre junto desses profissionais que são parceiros da educação especial, como os professor da sala de recursos, os cuidadores, os intérpretes [...] Nós temos a LDB, pois não temos um marco municipal (lei específica) sobre autismo, as diretrizes gerais (Lei 12.764/12), a Política Nacional e a Lei da Inclusão (Lei 13.146/15) sobre a questão do autismo. Auxiliando o TEA juntamente com essas leis nós temos aqui uma política pública municipal que é o transporte acessível, que funciona mesmo, temos também os cuidadores, que funcionam auxiliando em outras questões, temos as salas de recurso que não deixam de ser uma política pública. Fora isso apenas palestras, as formações complementares e continuadas contribuem e não deixam de ser políticas públicas [...] quando a escola não possui sala de recurso o aluno é redirecionado para outra escola para poder usufruir da sala de recurso e fazer as consultas de Atendimento Educacional Especializado. Ele gera no sistema uma nova matrícula na escola para onde é redirecionado, sendo matriculado com aluno da sala de recursos. Continua (o aluno) assistindo aulas normais na sua escola de origem, e vai ter uma nova matrícula como aluno da sala de recursos [...] quando acontece da criança não ter o laudo, vamos dizer assim, na escola já (ensino fundamenal) sem ser no CREI, é um pouco mais complicado, pois o autismo já começa a ser notado quando a criança está no CREI, desde cedo. Quando acontece, a escola nos procura para a realização de orientação e nós fazemos a visita e uma avaliação da criança. Então nós fazemos o encaminhamento, pois não emitimos laudo aqui, a gente não diz que "é ou não é", a gente orienta mesmo [...] Encaminhamos para a FUNAD ou alguma outra instituição que possa emitir esse laudo médico com o CID, porque com esse laudo nós podemos trabalhar, pois para tudo correr bem temos que ter o laudo. S1

AEE é feito na sala de recursos, que é toda equipada com computador, tecnologia assistida e é responsável por dar todo esse suporte para desenvolvimento da aprendizagem do aluno com autismo [...] Exatamente, tem que ser um pedagogo que deve ter uma especialização no AEE, [...] Ele (o professor do AEE) participa também dos planejamentos que existem na escola, aqueles que são

quinzenais. Tanto colocando a proposta do AEE, como tirando dúvidas dos outros professores S2.

CATEGORIA Nº 11

FAMÍLIA: PRESENÇA POSITIVA E NEGATIVA COMO INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA

Recentemente ele teve muitos problemas pessoais, situações problemáticas em casa, inclusive com internação temporária durante certo período, teve pneumonia, levou bastante injeção, esse tipo de tratamento [...] o estresse dele não era conosco, era algo que ele já vinha trazendo com ele. Aí a gente chamou o centro, Centro de Inclusão. [...] Mas isso não quer dizer que esse comportamento seja consequência direta de problemas internos da unidade. É decorrente da situação que ele tem, da situação que ele vive em casa, consequência do convívio familiar também. Não tinha como ele ficar assim “do nada”. Foi quando chamamos a mãe, a avó, que tem contato com ele dentro de casa que eles explicaram tudo que estava acontecendo. Que eles estavam se mudando, que eles estavam indo para um apartamento, que eles moravam em casa e tinham ido para um apartamento, que ele tinha passado um período interno. G4

Junto com a família também, que foi chamada e concordou com o que foi dito pela prefeitura. A mãe ficava vindo pra creche pra ver como estava sendo feito o atendimento, se a criança ficava na creche, e é uma mãe que já possui problemas psicológicos, com a criança inclusive ficando aos cuidados da avó, pois ela diz que não agüenta mais. [...] A avó dele liga pra gente avisando que não vai poder levar a criança porque tem que marcar o agendamento com a psicóloga porque a medicação da criança não está mais fazendo efeito ou então justifica a falta da criança alegando que ela passou a noite toda sem dormir. É complicado, pois eles moravam em um prédio, num apartamento, e tiveram que se mudar. Os vizinhos e a vizinhança mudaram. A própria mudança pra ele já foi estressante. [...] A avó disse que tinha levado ele no psicólogo recentemente e disse que foi passado um novo medicamento e que estava funcionando super bem. Ele entrava na sala e interagia, brincava com os alunos e com a professora na aula de matemática e foi a primeira vez que eu vi ele incluído lá. G5

Mas o trabalho em si, falta muito a questão da conscientização dos pais, que é a parte mais difícil do trabalho é você saber que tem uma criança autista, é você aceitar que tem, e compreender que você passa muito tempo para você realmente aceitar, que a gente sabe. A gente tenta sempre falar com os pais, fazer essa conquista com eles para que eles possam procurar a AMA ou uma das diversas organizações que auxiliam na questão do autista. Mas o difícil mesmo não é o trabalho que nós realizamos com as crianças, mas a questão da conscientização dos pais. G6

Nós tínhamos também um aluno com síndrome de Asperger no fundamental II, mas ele não

continuou por questões internas da família, mas teve, a todo momento, suporte da escola também [...] No que pudermos ajudar, ajudamos. Teve também outros casos de pais que viajaram e foram morar em outras cidades, e que possuíam filhos matriculados aqui. Agora adolescente a gente só teve um caso de 2012 pra cá. [...] Exatamente, geralmente são cooperativas ou associações de pais e educadores, nem sempre com o apoio do poder público, se caracterizando como famílias que tem uma necessidade, uma angústia, que vão compartilhar e vão fazer algo a respeito. [...] Quando acontece algum caso desagradável é porque a criança já aprendeu a aplicar algum tipo de estereótipo que foi imposto pelos pais, pela escola ou pela sociedade em geral, mas aqui temos experiências excelentes. G7

O mais difícil é a mãe aceitar. [...] Nós temos um caso aqui na escola onde um aluno já é diagnosticado com autismo, e a irmã dele tem algum problema cognitivo também, mas a mãe sempre se esquiva e não quer ouvir. Esse ano nós conseguimos fazer com que ela procurasse a APAE e a criança está sendo atendida, graças a Deus. P1

Os próprios pais deixavam os filhos trancados em casa, sem interagir com ninguém, afirmando que a criança era louca, porque a criança agia de forma diferente. [...] Nós temos um formulário próprio a ser preenchido, e em seguida entramos em contato com a família, marcando reunião comigo, a psicóloga e, às vezes, a orientadora educacional. Mas, quase sempre, há uma resistência muito grande por parte da família. Quase sempre se sentem ofendidos, rasgam o formulário, dizem que o filho não é “doido”. Mas a gente continua insistindo. [...] Demais, demais, mesmo. Muita resistência. Recentemente mesmo, chamamos os pais de um aluno para conversar. Ele não é autista, mas apresenta algum distúrbio de comportamento. [...] Mas além do comportamento diferente ele tem muita informação para lidar dentro de casa, pois a mãe é transgênero, e agora se identifica como pai. Nada contra a sexualidade ou gênero da pessoa, mas para uma criança com distúrbio comportamental, que esta se acostumando vagarosamente a uma rotina é uma experiência extremamente traumática uma guinada dessa magnitude. [...] Complica, e eu digo isso porque, nesses últimos meses, desde a mudança, ele está muito agressivo, e ele não era assim. Chamamos a pessoa pra conversar e ela não quis de jeito nenhum, e rasgou o formulário na nossa frente. Mas, como procuramos o bem da criança, se o pai corta o contato de forma total com a escola e nós vemos que está causando algum prejuízo à criança ou ao seu desenvolvimento, não hesitamos em chamar Ministério Público ou Conselho Tutelar. P2

ANEXO 5

ANEXO 6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para professores e gestores)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulado: “**DIREITOS HUMANOS E AUTISMO: ENTRE AS NORMATIVAS DE GARANTIA E PROTEÇÃO E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA – PB**”, que é coordenada pela Profa. Dra. Adelaide Alves Dias, da UFPB. Meu nome é Ramon Olímpio de Oliveira e sou o coordenador responsável pela realização da pesquisa.

O objetivo principal da pesquisa é analisar as políticas públicas de inclusão educacional de pessoas com autismo na Paraíba e identificar os limites e os avanços de tais políticas para a plena efetivação da garantia do direito à educação e, conseqüentemente, da vivência plena de cidadania das pessoas autistas.

A sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Esclarecemos, também, que o(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação na pesquisa. A pesquisa consiste na aplicação de entrevistas, observação e registro escrito e fotográfico das rotinas de ensino das salas de aula e não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria do trabalho docente na educação infantil, bem como do serviço prestado a comunidade, além de fornecer subsídios teóricos para a elaboração de Políticas Públicas de Educação Infantil.

Os dados da pesquisa serão analisados e os resultados serão apresentados em eventos da área de Educação e publicados em revista e periódicos científicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Ao concordar em participar da pesquisa, você estará permitindo que a sua fotografia seja utilizada, e editada, unicamente para fins de pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas, em qualquer etapa, sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, profa. Dra. Adelaide Alves Dias, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Telefones: (83) 32167140 ou (83) 98843-1732, e-mail: adelaide.ufpb@gmail.com.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal da Paraíba - Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar – CCS. Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma gratificação ou pagamento por isso. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

João Pessoa _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da bolsista

Assinatura da pesquisadora responsável