

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE JEQUIÉ – BRASIL

*Claudia de Faria Barbosa*¹
UESB E UNIRUY | WYDEN

*Emili Santana Peixoto*²
UESB

Resumo: A inclusão de pessoas com deficiência é um tema complexo que demanda políticas públicas, debates e práticas pedagógicas de inclusão educacional. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante o direito à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. A implementação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lei Federal nº 12.764 (BRASIL, 2012) concede às pessoas com autismo os mesmos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência também na educação regular. Entretanto, essa prerrogativa da política pública incide sobre a dúvida: é possível incluir o aluno autista em escolas regulares? O presente estudo analisa as práticas pedagógicas de inclusão adotadas por docentes de duas escolas públicas regulares da cidade de Jequié – Brasil que possuem alunos autistas matriculados e se os profissionais dessas instituições podem influenciar no seu desenvolvimento social. Com uma metodologia qualitativa, esta pesquisa tem o objetivo de compreender a prática pedagógica docente de inclusão de alunos com autismo na escola. A partir dos dados coletados, através de questionário e um roteiro de entrevistas e de observação participante durante um mês na sala de aula em duas escolas públicas conclui-se que as profissionais encontraram muitas dificuldades em efetivar os propósitos legais de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, apesar de fazerem um trabalho de qualidade.

Palavras-chaves: Política de Educação Especial. Autismo. Inclusão.

Introdução

O marco legal nacional e internacional concede às pessoas com autismo os mesmos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência também na educação regular. Entretanto, essa prerrogativa das políticas públicas incide sobre a dúvida: é possível incluir o aluno com espectro autista em escolas regulares? O presente estudo analisa as práticas pedagógicas de inclusão adotadas pelos docentes de escolas regulares que possuem alunos autistas

¹ Doutora em Família na Sociedade Contemporânea (UCSAL), Professora do Centro Universitário UniRuy I Wyden e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Hermenêuticas sobre Família, Territórios, Identidades e Memórias (GEHFTIM/UESB/CNPq). E-mail: barbosa.claudiadefariabarbosa@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: millipeixoto@hotmail.com

matriculados e se as profissionais dessas instituições podem influenciar no seu desenvolvimento social. Com uma metodologia qualitativa, analisa as ações de professoras de duas escolas municipais da cidade de Jequié – Brasil, com o objetivo de compreender a prática pedagógica docente de inclusão de alunos com autismo.

O autismo é uma síndrome que pode ser diagnosticada nos primeiros anos de vida, ela pode manifestar características invariáveis como dificuldades de comunicação, de interação social, respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, por exemplo. O termo “espectro autista” é utilizado devido às particularidades e as variedades encontradas referentes às respostas inconsistentes aos estímulos e ao perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos das pessoas que possuem a síndrome (HÖHER CAMARO; BOSA, 2009; SCHWARTZMAN, 2011).

Para a inserção dessas pessoas nas instituições de ensino, tanto públicas como privadas, há a obrigação do poder público promover ações para inclusão, através de uma proposta de ensino que supre e possibilite tal ação. Entretanto, é possível fazer com que a criança com espectro autista aprenda e se socialize como as demais? Será que esses investimentos têm ocorrido no ambiente da escola e na formação continuada do corpo docente no intuito de apoiar o processo de inclusão e quais ações pedagógicas os professores trabalham para tentar incluir essas crianças?

Nas últimas décadas, o debate pedagógico tem insistentemente tematizado sobre a inclusão escolar e o direito de todos à educação, bem como, a necessidade de construir uma escola que respeite as diferenças e supra as necessidades dos envolvidos no processo educacional. Consequentemente, foram discutidos e sancionados documentos legais tanto no âmbito nacional como internacional, dentre eles, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (ESPAÑA, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a lei 13.146 (BRASIL, 2015) chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência que visa garantir o direito à educação e o processo de inclusão na educação formal e a lei n. 12.764 (BRASIL, 2012) que assegura à pessoa com autismo os mesmos direitos da pessoa com deficiência, sobretudo, o direito à educação.

Portanto, a educação em escolas regulares para criança com deficiência está garantida por lei e demonstra alguns resultados. Isso é verificado quando as pesquisas realizadas pelo Censo Escolar do Ministério da Educação apontam o aumento nas matrículas de alunos com autismo em escolas das redes municipais de ensino no Brasil. O número de pessoas com

deficiência em escolas regulares cresceu nas últimas décadas em detrimento de políticas inclusivas. Para Walter Santos, ex-coordenador geral de política de acessibilidade na escola da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação “o direito à educação especializada se fortaleceu com a legislação a partir de 2012, determinando que os sistemas públicos e privados de educação básica e superior assegurem a matrícula” (MEC, 2015). O coordenador refere-se ao artigo 7º da lei 12.764 (BRASIL, 2012), que determina punição a gestor escolar ou autoridade competente que recusar matricular o aluno com transtorno do espectro autista ou qualquer outro tipo de deficiência. Outro avanço legislativo foi o artigo 5º do Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014), que regulamenta a aplicação da punição.

A Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146 (BRASIL, 2015) aponta consideravelmente um avanço na inclusão da pessoa com deficiência nas escolas públicas, além de assegurar as condições de igualdade às pessoas com deficiência a exercer papéis na sociedade também assegura um projeto pedagógico que garante Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seus respectivos profissionais de apoio e veta as instituições privadas a cobrarem taxas adicionais por esses serviços.

Desta feita, o processo de inclusão escolar ganha força jurídica. Entretanto, muitos profissionais da educação têm elucidado as dificuldades que enfrentam para viabilizar a inclusão escolar. Em suas experiências relatam sobre os desafios da permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar e a dificuldade de superar barreiras impostas pela aprendizagem coletiva, dentre elas destacam-se:

[...] superação do medo das diferenças; resolver problemas de relacionamento ocorridos em aula; lidar com comportamento difícil, violento ou auto destruidor; lidar com os efeitos de questões familiares no coleguismo; enfrentar e apoiar um no outro durante enfermidades graves ou morte de alguém de sua própria idade (STAIMBACK, 1999, p. 53).

Tais barreiras atingem o cotidiano escolar, no qual o professor se sente excluído dessa inclusão justamente porque são situações complexas que envolvem muito mais que disponibilidade, sobretudo, quando se trata de crianças autistas que têm dificuldades específicas no que tange ao convívio social.

A Pesquisa

A partir da experiência de uma das autoras dessa investigação, durante dois anos como estagiária na Associação de Pais e Alunos Excepcionais (APAE) de Jequié desde a criação do espaço destinado a receber crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA), despertou a inquietação por compreender como ocorre o processo de inclusão de crianças com a síndrome no ambiente da escola regular.

Com o pressuposto dessa inquietação inicial, este estudo busca identificar as ações pedagógicas de inclusão dos professores das escolas da rede municipal em Jequié, nas salas com alunos com TEA matriculados regularmente, descrever a maneira como a escolarização ocorre e analisar sobre a inclusão, na perspectiva de identificar métodos e práticas utilizados no cotidiano desses fazeres pedagógicos. Portanto, o foco deste estudo são as ações pedagógicas aplicadas às crianças com TEA no processo de inclusão escolar, isso porque estas crianças possuem especificidades que exigem profissionais com habilidades específicas para desenvolver um trabalho pedagógico que assegure a efetiva inserção delas no ambiente escolar.

Pensar na inclusão escolar da criança com TEA não é privá-la de um atendimento especializado e exclusivo, mas ajudá-la a se integrar na sociedade, fazer com que ela possa se sentir parte do meio em que vive, como também levá-la a compreender que é capaz de aprender. Para tanto, cabe ao professor perceber as diferenças entre as crianças e disponibilizar-se a ensinar e aprender com elas. A inclusão permite inúmeros meios de aprendizagem e socialização, mas é necessário o empenho dos envolvidos para que isto possa se concretizar. Há um desafio a ser enfrentado pelo docente e muitas dúvidas, o que torna essencial um preparo voltado para a temática, além de compreender que o aluno é o centro desse processo. Parte-se do pressuposto de que a dinâmica da sala de aula permite viver um momento de transição no qual a interferência do professor pode ser crucial para o sucesso ou fracasso dessa criança na escola.

Brasil: da educação especial à inclusão escolar

A educação especial é uma modalidade de ensino que se conquista com muitas lutas, ela engloba as diversas deficiências auditivas, visuais, mental, física, motora e até as de superdotação, que necessitam de um atendimento especializado e de profissionais capacitados para garantir os direitos desses sujeitos na educação e no convívio social, fazendo uso de

recursos disponibilizados e promover o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas de ensino regular.

Na década de 90, a educação especial ganha espaço nas discussões das políticas públicas, que antes era deixada em segundo plano. Intensificam-se os debates sobre a educação inclusiva, que demanda a efetivação das leis sancionadas para interferir no cotidiano escolar. As influências do marco legal internacional colaboram para a formulação de políticas públicas inclusivas. Inicia-se com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) que busca promover a educação e garantir o acesso de todos na escola, bem como com a expedição da Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, marco para as políticas públicas da educação inclusiva. Esta declaração destaca os princípios de uma educação especial centralizada na criança e provoca um novo olhar para as diferenças.

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 (ESPANHA, 1994).

Há a abrangência das políticas educacionais inclusivas e com ela a problemática: em nome da inclusão há exclusões pelo excesso de demandas e falta de preparo dos profissionais para lidar com a complexidade apresentada. A lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), atualizada pela lei 12.796 (BRASIL, 2013), em seu artigo 59 traz um avanço na educação especial inclusiva:

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 [...].

A norma é coerente com as necessidades da educação para a diversidade e inclusão, entretanto, entre a letra da lei e o mundo vivido cotidianamente nas escolas públicas brasileiras pressupõe que há uma incoerência e distância. O que está no marco legal não alcança a população a que se destina.

Discutir o desenvolvimento da educação especial no Brasil demanda compreender os significados de integrar, incluir e diferenciar os sujeitos. O Brasil dos anos 60 a 70 tinha como método a integração voltada para a aceitação de pessoas “portadoras de deficiência”³ nas escolas regulares, públicas e privadas, mas não se comprometia em promover e desenvolver o potencial dessas crianças, apenas buscava-se que houvesse uma aproximação delas com os padrões ditos “normais” estabelecidos culturalmente. Partia-se do pressuposto de que o aluno precisava se adaptar a escola, onde ele compartilhava do mesmo espaço físico dos colegas, independente de haver a garantia de reciprocidade entre eles, ou seja, não haveria uma interferência pedagógica nessa relação. A inclusão chega para mudar essa prática de que bastava apenas estarem próximos para que a pessoa com deficiência fizesse parte do corpo social.

Nos anos 70 e década seguinte surge a intenção de inserir alunos com deficiência nas escolas regulares, mas as discussões sobre os direitos sociais para esta educação especial somente se intensificaram nos anos 90, quando a proposta de uma educação inclusiva é debatida pelos órgãos governamentais, a partir de provocações dos debates internacionais. A construção de uma escola inclusiva é o compromisso em romper as barreiras existentes que envolvem uma educação segregada e que possa ser extinta a falsa ideia de inclusão, sobre a qual as escolas devem somente receber alunos com necessidades especiais, independentes de estarem preparadas para a realização de um trabalho inclusivo. Seria preciso uma proposta de trabalho que beneficiasse todos os alunos e para que sentissem acolhidos e sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Serrão e Baleiro (1999) reforçam a ideia de que uma cidadania é construída através do reconhecimento e respeito às diferenças individuais de cada um, com o combate ao preconceito e o desenvolvimento de uma consciência relacionada aos direitos, deveres e confiança que há potencial de transformação nas pessoas, independente de deficiências.

Entretanto, a educação inclusiva embasada no marco legal por si só não garante a sua efetivação. Ainda persistem demandas de novos olhares sobre as diferenças e a capacidade de acolher e aceitar as pessoas no ambiente escolar. Somente compreender que a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais e aceitá-lo na classe não é inclusão. A escola e os profissionais devem estar aptos a recebê-lo, propor não apenas ensinar, mas aprender através de trocas de experiências. É imprescindível que exista uma prática educacional

³ Nomenclatura utilizada na época

inclusiva e não alunos em situações de abandono em salas de aulas regulares. Os desafios construídos diante desse processo de inclusão têm gerado desconfortos nos educadores, pois demanda mudanças não apenas na forma do trabalho docente, mas mudança estrutural na educação.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Apesar das inúmeras propostas de inclusão do aluno com deficiência, ainda falta abranger aqueles que possuem um comprometimento cognitivo mais severo, pois este é o principal desafio das escolas e dos professores por propor uma mudança no ensino em geral, deixando de lado práticas ultrapassadas de educar e pensar sobre a educação.

Uma sociedade inclusiva tem compromisso com a minoria e não apenas com as pessoas deficientes. Tem compromisso com ela mesma porque se auto exige transformações intrínsecas [...]. Como filosofia, incluir é crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão a oportunidade de mostrar seus talentos (WERNECK, 1997, p. 42).

Para romper paradigmas, a inclusão vai além da matrícula e frequência das crianças com necessidades especiais no ensino regular, mas que os estudantes sejam agentes participativos na aprendizagem, para aprender juntos e fazer parte do grupo, há de abandonar a ideia da inclusão escolar como utopia. Para Rodrigues (2005, p. 46) “a inclusão encontra-se conceitualmente situada entre os grupos que a consideram como utópica, outros, uma mera retórica e outros ainda, ‘uma manobra de diversão’ face aos reais problemas enfrentados pela escola”.

No Brasil, diferente de outros lugares do mundo em que a inclusão foi uma ação conjunta de pais e professores, a proposta parte de representantes políticos e técnicos de secretarias, os pais e professores participaram muito pouco das reflexões e decisões tomadas referentes à educação inclusiva, isso caracteriza a princípio uma imposição, podendo ter como consequência a exclusão, em contrapartida, se não fosse obrigatória, a inclusão poderia nunca ter acontecido.

O autista e suas peculiaridades

O ser humano é um ser social e histórico e, em seu processo de construção, fica evidente a luta para sobreviver no tempo, espaço e as trocas de interação com o meio e sua cultura.

A luta pela sobrevivência e a seleção natural, as duas forças motrizes da evolução biológica no mundo animal, perdem a sua importância decisiva assim que passamos a considerar o desenvolvimento histórico do homem. As novas leis que regulam o curso da história humana e que regem o processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana, agora tomam seus lugares (VYGOTSKY, 2007, p. 2).

Desde a infância até a velhice, o ser humano constrói relações sociais, faz amigos e compartilha as experiências. A partir das relações sociais que o sujeito aprende a cultura do espaço ao qual está inserido. Uma pessoa com deficiência intelectual, de acordo com Vygotsky (2007), tem a mesma capacidade de socializar como qualquer outro indivíduo. Porém, o autista não sente interesse em se relacionar socialmente e constrói um “mundo” solitário e afastado dos demais. O isolamento é uma necessidade para este sujeito, pois ele não possui a habilidade de interagir ou de manter o contato.

Ao observar crianças com autismo, nota-se que elas não ficam incomodadas por não estarem participando das brincadeiras e uma intervenção pode ser vista por elas como uma ameaça e gerar uma explosão de agressividade. Outras vezes, elas tentam interagir, mas apenas quando estão se sentindo confortáveis para um contato visual rápido, eles não costumam se concentrar ou sentir interesse pelos assuntos ou brincadeiras demoradas. A linguagem verbal do autista pode ou não ser comprometida, depende do grau. Mas, mesmo quando a fala é desenvolvida, o autista não a verbaliza como um ato de se comunicar, muitas vezes fala para si mesmo ou apenas reproduz sons do seu cotidiano (ecolalia). Ele não sente interesse em trocar informações ou tem curiosidades sobre o que se passa ao seu redor e conta fatos que aconteceram com ele. Sobre a linguagem corporal, o autista tende a ser muito agitado, sendo até pré diagnosticado pelos pais como hiperatividade, pois costuma correr e pular muito em movimentos repetitivos e somente fazer o que quer, não obedecendo aos comandos. Como ele segue à risca uma rotina bem delimitada, tende a sofrer de ansiedade quando passa por alguma transição que quebra esse ritual determinado por ele.

São várias as características do TEA que os pais e profissionais da educação precisam conhecer para que possam trabalhar o desenvolvimento da criança de forma eficiente. O seu desenvolvimento na escola depende do nível que se encontra o transtorno dessa criança e os pais devem estar cientes sobre qual o tipo de abordagem fazer em casa em uma parceria com a escola. Esta que recebe um aluno autista tem a responsabilidade pelas questões pedagógicas, além de rever seus paradigmas conceituais e atitudinais acerca da inclusão, proporcionando ao professor o apoio pedagógico, material e psicológico. Para receber um aluno com TEA é necessário entender e compreender suas especificidades. As abordagens sobre o autismo são construídas de acordo com o tempo de conquista das relações entre o professor e aluno, mas para que isso aconteça cabe ao docente se interessar pelo processo de aceitação e inclusão.

Intervenção pedagógica: análise da prática docente

Tratar sobre as práticas inclusivas e as necessidades educacionais dos alunos são questões desafiadoras. O direito a educação regular está garantido por lei e, é através da educação que o sujeito aprende a se socializar e adquirir capacidades para a convivência em grupo, o desafio se intensifica quando se trata de crianças com autismo.

As professoras, ao receberem os alunos com autismo na classe regular constataam que sentiram despreparadas para trabalhar com eles e reclamam da falta de recursos, apoio ou formação docente. Também percebem que não possuem base teórica suficiente sobre o transtorno, não conhecem os alunos e suas histórias e não conseguem dar conta da faixa etária e o nível de transtorno individual. Diante desses problemas apontados por elas e a necessidade de atender ao que assegura o marco legal no que tange à inclusão dessas crianças no ensino regular surge a pergunta geradora dessa investigação: Como as professoras trabalham com essas crianças para incluí-las na rede pública municipal da cidade de Jequié - Bahia?

Para atingir o objetivo deste estudo e analisar as ações pedagógicas docentes de inclusão dos alunos com autismo nas escolas, observaram-se as práticas pedagógicas de duas professoras e o tratamento dos alunos com TEA em sala de aula, durante o período de um mês. O estudo foi realizado em duas escolas municipais que tem dois alunos matriculados com diagnóstico de TEA, relatado através de um laudo médico. As escolas estão localizadas em pontos distintos da cidade, sendo uma em um bairro periférico e a outra em um bairro de classe média. Este foi um recurso utilizado para investigar com mais precisão essas práticas docentes e, se as suas localizações podem ser um aspecto relevante para a investigação.

Para facilitar a compreensão, as escolas estão nomeadas como Escola A e Escola B, observando os alunos com TEA “X” e “Y”, matriculados respectivamente nas escolas citadas. Opta-se pela análise qualitativa por favorecer às pesquisadoras um aprofundamento e participação sobre a proposta de pesquisa apresentada. As observações ocorreram durante um mês com o apoio de um roteiro de observação e questionário.

A Escola Municipal A, localizada no bairro de classe média recebe no turno vespertino, o aluno “X” de 8 anos de idade, na turma do 3º ano do ensino fundamental. Essa criança apresenta um tipo de autismo com um grau mais severo, sua comunicação verbal apresenta prejuízos e há limitações nas interações sociais com os colegas da turma. Ela está matriculada na escola há dois anos e, conforme relatos da professora, apresentou melhorias em seu quadro. A docente possui formação em magistério e graduação em letras vernáculas. Ela demonstra ter um embasamento teórico acerca do TEA e suas peculiaridades. Porém, sua cuidadora⁴ havia entrado recentemente e isso causou um estranhamento. Ela é formada em Pedagogia e trabalha regida através de contrato, assume suas funções com este aluno no turno matutino e no turno vespertino assume a regência de uma turma.

Durante as observações, percebeu-se que o aluno tem mais afinidade com a cuidadora, com quem passa a maior parte do tempo, inclusive no intervalo, quando arrisca algumas brincadeiras com os colegas da sala, que conhecem suas limitações. De acordo com relatos de funcionários que o acompanham desde o ano anterior, ele era “violento e não gostava de brincar e, algumas vezes chegou a agredir os colegas com beliscões, mordidas e empurrões”. À época das observações, verificou-se que ele participava de algumas recreações e era estimulado pelos colegas a participar das rodinhas de brincadeiras. Sua participação era rápida, porque não mantinha o interesse por um longo período. Na sala de aula, ele sentava-se mais recluso dos outros e sempre perto da cuidadora. Durante as aulas, ele mantém o foco na rotina, demonstra gostar mais das aulas de matemática, realiza alguns exercícios com concentração. Observou-se que as aulas expositivas não despertam sua atenção e interesse e ele fica disperso, atrapalha o andamento da aula, chegando a ser retirado da sala. A professora diz que há alguns momentos que ele fica agressivo, principalmente quando tem alguma mudança na rotina, como por exemplo, algum intervalo vago.

⁴ Cuidador(a) é o profissional que cuida da criança durante todo o tempo. Este apoio está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Seu papel é acompanhar o estudante de maneira individualizada no ambiente escolar para facilitar sua mobilidade e auxiliar nas necessidades pessoais e na realização de tarefas.

Nessa escola possui a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com apoio pedagógico e com uma profissional que garante o atendimento desse aluno e de outros que apresentam alguma deficiência, dando o suporte “necessário” para a realização do trabalho, de acordo com a docente responsável pela série do aluno.

A Escola Municipal “B”, localizada em um bairro periférico na saída da cidade, tem matriculado o aluno “Y”, com 12 anos de idade, ele cursa o 5º ano do ensino fundamental, no turno vespertino. Ele tem o diagnóstico de autismo e foi relatado que outro irmão mais novo também possui o mesmo diagnóstico. Ele está na escola há três anos, se socializa com os demais, mas teve uma “regressão de comportamento quando sua cuidadora saiu”, de acordo com a diretora⁵. Ela aparenta ser uma criança pacata, tem uma socialização com seus colegas de turma e de outras séries em momentos de recreação. Sua fala é organizada, apesar de ser curta, aparenta seguir uma lógica de raciocínio sem desviar do assunto. Durante as observações, ela não demonstrou agressividade e, em alguns momentos, se retirou por vontade própria da aula de português por não gostar do assunto. A regente da sala possui magistério e relata que teve que “estudar um pouco sobre o autismo” e sentiu “dificuldades de se relacionar com o aluno por não compreender o que ele queria”. A escola não possui profissionais com especialização em educação especial ou estudo voltado para o autismo, o que fica explícito nas menções da regente ao relatar as dificuldades em trabalhar com o aluno, pois, de acordo com ela, “o aluno foi matriculado e não houve um preparo prévio para recebê-lo”.

A professora da Escola A tem 15 e a professora B tem 10 anos de experiência na docência. A professora da Escola A está no segundo ano que recebe aluno com diagnóstico de autismo, entretanto, explica que depois de conhecer um pouco mais sobre o assunto, percebeu que trabalhou com outros alunos que poderiam ter TEA. Ela informa que pensou várias vezes em desistir por não se sentir apta para ensinar em uma turma completa e ainda suprir as necessidades de um aluno autista, o que lhe causou muita angústia.

A professora da Escola B informou que havia estudado superficialmente sobre educação especial e percebeu que o não aprofundado suficiente sobre o assunto fez com que se sentisse angustiada em muitos momentos. “Posso dizer que sou frustrada como professora, ao ver que meu esforço pode não ser o suficiente para ele aprender”, constata.

⁵ A cuidadora dele era estagiária, aluna do curso de psicologia, criou um vínculo com este aluno e chegou a compartilhar vivências do seu cotidiano, porém teve seu contrato cancelado e precisou se desligar da instituição, o que causou um desequilíbrio na rotina do aluno que passou a rejeitar a nova cuidadora

Durante as entrevistas, constatou-se que ambas as docentes possuem uma experiência significativa no campo da educação, atuam na área durante anos e possuem base teórica sobre o assunto. Apesar disso, ressaltaram que sentiram dificuldades para desenvolver uma proposta de ensino que incluía esses alunos, por diversos fatores dentre eles, a falta de apoio por parte do município e das escolas que dificultam delimitar um plano adequado de intervenção. Apesar de possuir o aparato teórico, elas não se sentem totalmente preparadas para lidar com essas demandas.

Esses sentimentos de insegurança por parte das educadoras não são adequadamente assistidos pelas escolas para que essas emoções negativas possam interferir e, conseqüentemente, gerar barreiras na qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, há de entrelaçar a teoria e a prática com a necessidade de conhecer as características do seu aluno especificamente. As professoras explicaram que não tiveram formação acadêmica específica voltada para o autismo ou educação especial. Mas tem consciência disso e procuram estratégias para conhecer este aluno, fazer uma avaliação através de atividades lúdicas, ocupacionais, motoras, cognitivas e linguagens que sejam significativas para ele. Ademais, procuram conhecer os membros de sua família para que possam dialogar e avaliar os comportamentos da criança no ambiente familiar e social, porém apenas a professora da Escola “A” afirmou ter feito este tipo de acompanhamento. É importante também considerar, após todo esse conhecimento prévio, o espaço ao qual o aluno está contextualizado, pois ele precisa ser pensado e ter contato significativo com o que foi adquirido, permitindo observar e analisar o que está ao seu redor. Dessa forma, os conhecimentos podem ser pensados de forma a ser adequado às funções cognitivas dessa criança, adaptando os conteúdos se necessário e deixando o plano de aula mais flexível.

Ambas as educadoras pesquisadas ficavam receosas quando se trata da aquisição do conteúdo proposto. Elas são cobradas a propor uma educação que desenvolva e explore suas capacidades, tendo em mente a necessidade de trabalhar de variadas maneiras para sistematizar o conteúdo e orientar o educando a chegar àquilo que foi proposto inicialmente. Por não ter apenas um aluno matriculado na sala, elas relatam a dificuldade de dar atenção especificamente a ele, principalmente ao aluno que recusou a cuidadora, deixando-o algumas vezes fora da contextualização da aula.

Ao serem questionadas se recebem apoio pedagógico, material e psicológico para trabalhar em sala de aula com este aluno, a professora da escola A afirmou que sim, tanto da direção como dos outros funcionários. “Sempre tive autonomia para trabalhar com ele e, todas

as vezes que precisei de algum recurso ou espaço fora da sala de aula para trabalhar com ele, tive todo apoio”. Além disso, confirma que “sempre que pensei em desistir, sobretudo nos períodos de adaptação, eles estiveram ao meu lado dando o suporte e aconselhando”. A professora da escola B também recebe apoio.

Sobre o contato com as famílias dos alunos as professoras informaram que se empenham em criar vínculos com as famílias, inclusive para fora do âmbito escolar. Entretanto, a professora da escola B afirma que sente dificuldades porque trabalha dois turnos e tem muitos outros alunos que precisa dar assistência. Foi possível durante as observações verificar que ainda existe um longo caminho a ser trilhado e, quando não há um apoio por parte de toda a comunidade escolar e Políticas Públicas do próprio município, o trabalho de inclusão com alunos com TEA fica prejudicado, pois essa criança, muitas vezes, acaba à margem da sala de aula.

As professoras buscaram uma base teórica, mas apenas uma foi além ao tentar interagir com a criança e a família, buscando conhecer o contexto no qual elas estão inseridas para que fosse possível uma construção afetiva. No primeiro contato com eles, não apenas as professoras, mas os funcionários da escola tiveram receios por se tratar de alunos com autismo e os pré-conceitos estabelecidos sobre a deficiência intelectual tratada aqui, relacionados às rotinas “inquebráveis” e os “ataques de violência”. Esses paradigmas foram quebrados diariamente por meio de uma interação mais cuidadosa e atenciosa para esses alunos. Quanto às diferenças de escolas, tanto a escola A quanto a escola B enfrentam situações diversas, mas não se percebeu nenhuma relação associada no que tange à localização da escola em bairro de classe social diferenciada.

Conclusão

Com essa investigação percebe-se que as trocas de interação e afeto entre as docentes e as crianças abrem caminhos para o desenvolvimento cognitivo, tornando uma relação humanizada. Compreender a teoria facilita a atuação em sala de aula, mas é necessária uma prática embasada no que pode ser desenvolvida na realidade no qual estão inseridos, levando em consideração as especificidades das crianças.

As educandas, apesar da experiência em sala de aula, sentem inseguras ao se tratar da realidade vivenciada pelo aluno com TEA. Essas emoções influenciam no processo de ensino-aprendizagem do aluno que muitas vezes não corresponde aos estímulos dado pelas docentes.

Essa realidade não está explícita na teoria sobre o autismo e inclusão, ao ter esse impacto e quebra do que foi idealizado, traz às educadoras sentimentos negativos com o quais é necessário saber lidar para desenvolver um trabalho de intervenção significativo em sala de aula. Conhecer sobre TEA e como se manifesta na criança não é o suficiente se não houver um perfil organizado e individualizado dele pelas professoras, que estabelecem um plano de ação que tenha um significado para a criança possibilitando um espaço de aprendizagem.

As professoras insistem na necessidade de estabelecer relações de empatia com o aluno e aceitar suas formas de interação. Ouvi-los através de diversas linguagens e aceitar seus diversos posicionamentos são os principais pressupostos para haver a sua inclusão. As professoras têm consciência de que somente a empatia pode ajudar a compreender os comportamentos do aluno autista e ter paciência para adquirir a confiança dele. Ademais, sugerem a necessidade de usar de estratégias como abaixar para olhar em seus olhos ao comunicar; falar sempre baixo, mesmo que seja para chamar a atenção; utilizar recursos diferenciados na realização de atividades; mostrar afetividade; compreender que ele tem seu tempo e não pode forçar quando falta vontade; tentar chamar sua atenção para que ele saia do “seu mundinho”, porém se ele não quiser há de deixá-lo à vontade.

Nesse sentido, acreditam que é necessário conhecer o aluno autista e criar suas próprias estratégias de ensino e aprendizagem. Uma atividade de pintura pode ser interessante apenas nos dois primeiros minutos e depois é deixada de lado ou desenvolvida do início ao final. O conhecimento sobre o TEA é imprescindível para o educador compreender sobre este universo, mas para construir abordagens e propiciar aprendizagens é imprescindível dedicação, afeto, paciência e sensibilidade para ensinar e aprender com eles.

A legislação brasileira trata de deficiência e inclusão escolar e específica, ao tratar o autismo como uma deficiência intelectual, garante a eles os mesmos direitos. Mas, o processo de inclusão da criança com autismo é também excludente ao não direcionar o professor a realidade e a complexidade que encontra em sala de aula. Diante disso, é necessário que os professores tenham apoio e incentivo para que possam se capacitar, desmistificando as expectativas idealizadas e que não são científicas, tornando sua prática eficaz.

A história de atuação da educação especial ainda é recente no Brasil, principalmente quando se trata da inclusão de pessoas com TEA. Isso é percebido no perfil dos docentes que saem das universidades sem uma prática específica voltada para atuar em salas de aula de escolas regulares de ensino que tem alunos com autismo matriculados.

Os currículos dos cursos de licenciatura, sobretudo de pedagogia não investem em disciplinas direcionadas exclusivamente para crianças com autismo, contempla apenas uma disciplina genérica voltada para educação especial e engloba nela todas as deficiências. Os graduados saem da universidade apenas com um aparato teórico superficial das deficiências e tem um choque de realidade ao se deparar com alunos com autismo em sala de aula. Há demandas por mudanças nos currículos, com a inserção de disciplinas específicas para a educação especial inclusiva.

Além disso, há a necessidade de o governo investir em capacitação e formação de docentes para atender às demandas da educação especial inclusiva em suas várias modalidades. Para as escolas receberem alunos com deficiência intelectual, especificamente o TEA, considerando que a matrícula do aluno com deficiência é garantida por lei, há a necessidade de esses profissionais participarem de grupos de pesquisa e de extensão voltados para a formação de especialistas em lidar com crianças com TEA, além de atuar em parceria com instituições que conhecem mais sobre o tema, no caso do trabalho em tela, trabalhar em regime de colaboração com os profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Esta investigação tratou sobre as mediações das professoras e cuidadoras nas vivências de duas crianças autistas em duas escolas públicas. Constatou-se momentos de tensões e de relevância para a elaboração de estratégias de intervenção que favoreçam a interação social e o processo de inclusão escolar, entretanto, essas considerações não são conclusivas, dados evidenciam a necessidade de estudos mais aprofundados nessa área.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em 05 setembro 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm >. Acesso em 20 agosto 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm >. Acesso em 20 agosto 2018.

BRASIL. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm >. Acesso em 20 agosto 2018.

BRASIL. Lei 12.764 de 27 dezembro 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 n. 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 20 agosto 2018.

BRASIL. Lei 12.796 de 2013. Altera a Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm >. Acesso em 21 agosto 2018.

BRASIL. Decreto 8368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm >. Acesso em 21 agosto 2018.

BRASIL. lei 13.146, de 6 de Julho 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/113146.htm >. Acesso em 20 agosto 2018.

ESPANA. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em 20 agosto 2018.

HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.1, p.65-74, 2009.

MEC. Número de matrículas de pessoas com deficiência cresce no Brasil, 2012. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/21439-numero-de-matriculas-de-pessoas-com-deficiencia-cresce-no-brasil> >. Acesso em 20 maio 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. ARANTES, Valéria Morin (Org.), 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

SCHWARTZMAN, J.S. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

SERRÃO, Margarida, BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

STAIMBAC S. e STAIMBACK W. **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> >. Acesso em 20 agosto 2018.

VYGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. URSS: Varnitso, 1930. Disponível em: < <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/tool-symbol.htm> >. Acesso em: 20 dez. 2007.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.