



Tatiana
Apolinário
Camurça

AUTISMO E A EDUCAÇÃO NA POLÍTICA INCLUSIVA



Tatiana
Apolinário
Camurça

AUTISMO E A EDUCAÇÃO NA POLÍTICA INCLUSIVA

| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 a autora.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Sewcream, Nattawatstocker
- Freepik.com

Revisão Islânia Fernandes Araújo

Autora Tatiana Apolinário Camurça

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C211a

Camurça, Tatiana Apolinário

Autismo e a educação na política inclusiva / Tatiana Apolinário
Camurça. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-459-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94593

1. Educação inclusiva. 2. Autismo. 3. Políticas públicas. 4. Escola.
I. Camurça, Tatiana Apolinário. II. Título.

CDD: 371.9

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação inclusiva

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

A palavra inclusão tem sido utilizada como um jargão na área educacional para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias. Quando perguntado para os professores [...] a respeito do significado da inclusão, esta frequentemente aparece de forma simplificada e restrita à discussão pedagógica, com ênfase nas questões metodológicas. Trata-se de uma preocupação importante com o como ensinar a todos[...] Aí talvez possa ser agregada outra dimensão à discussão do como ensinar, que diz respeito ao para que e, junto dessa, o que se refere ao que ensinar a todos os escolares. Nessa perspectiva, pode-se colocar a inclusão num lugar de suspeita, trazendo a discussão pedagógica, mas relacionando-a com as dimensões econômicas e políticas.

Rejane Klein Ramos (2010, p. 12)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a primeira mãe que ousou não deixar o filho com deficiência em casa e enfrentou instituições, sistemas e poderes, quebrou barreiras e fincou a bandeira do respeito de toda criança de ser escolarizada e respeitada.

Agradeço às mães que não encontraram apoio, incentivo e possibilidades de lutar pela permanência do filho na escola, mas resolveram dividir suas dores, suas vozes e suas esperanças em seus filhos, incentivando outras mães do presente e do futuro.

Agradeço as mães cuidadoras de filhos adultos, incansáveis, não soltam a mão, são leais a vida, aos filhos, mas que ainda são mulheres, e mulheres cansam, mulheres morrem, e que elas não continuem morrendo sem ver esperança no mundo, nas leis e na vida em sociedade.

PREFÁCIO

Conheci Tatiana como ativista e estudiosa da causa da inclusão de pessoas autistas em Fortaleza, em eventos, congressos com foco em conscientização e respeito pelo ser humano com autismo, em cursos e seminários cuja temática fosse informação e conhecimento para respeitar e incluir pessoas. Nas felizes e muitas as ocasiões de trocas e diálogos construtivos sobre a atual situação tanto de crianças como de famílias que estão na tentativa de serem compreendidos como sujeitos de direitos, precisam receber não apenas o acesso, mas a continuidade desse processo inclusivo. A marca do seu processo criativo textual, em minha opinião, deu-se pela intensidade de leitura e escrita, de forma crítica relacionando o arsenal de leis e mecanismos jurídicos para tentar diminuir as diferenças e injustiças sociais no quadro real e prático da pesquisa. Motivação para pesquisa, percebo muita determinação para contribuir para o processo inclusivo, favorecendo ações práticas e contínuas para aprendizagem desse público.

Sempre atenta com as leituras e capacitações que tragam possibilidades de aprender e desenvolver instrumentos educativos e pedagógicos.

Por fazer parte de uma associação de pais de crianças autistas, trabalha com alunos com diversas deficiências, tal fato proporciona oportunidades para a reflexão e práticas inclusivas, vivência situações de experiências para além do ambiente acadêmico e pode formatar situações e possibilidades a contribuir para o sistema educativo como um todo.

Lidiane Lins de Queiroz

Psicóloga Doutorado em Teoria e
Pesquisa do Comportamento – UFPA.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1	
Políticas públicas no contexto da educação.....	32
Itinerários da inclusão	48
Educação inclusiva: mudanças, continuidades e desafios.....	51
A relevância do AEE na educação inclusiva	55
Da necessidade de compreender o autismo para o desafio de incluir.....	64
Lei Berenice Piana, lei de proteção aos direitos do autista.....	72
Capítulo 2	
Políticas públicas de inclusão no Plano Municipal de Educação em Fortaleza.....	81
Plano Municipal de Educação de Fortaleza para os anos de 2015 a 2025	86
Diretrizes municipais para a educação em Fortaleza	92
Os objetivos do Plano Municipal	93
A escola municipal no desafio de incluir.....	101
Das leis à realidade, do que a escola dispõe?.....	104

Capítulo 3

Pesquisa em campo: percepções a partir das entrevistas e das observações na escola	113
Crianças com deficiência no planejamento da escola.....	116
Profissional de apoio em sala de aula.....	126
Relevâncias do AEE para inclusão	133
Participação do aluno com autismo em sala de aula.....	136
Dois discursos para uma política de inclusão	139
Profissional de apoio em sala de aula – gestores.....	143
Relevância do AEE para inclusão – gestores.....	146
Participação do aluno autista – visão dos gestores	148
Profissional de apoio em sala de aula – professores.....	150
A relevância do AEE para inclusão – professores.....	153
Participação do aluno com autismo – visão dos professores.....	156

Capítulo 4

Na esteira da inclusão.....	160
Referências	166
Sobre a autora	181

INTRODUÇÃO

A inclusão não pode ser compreendida como um lugar apenas de chegada, mas como um processo que exige ações contínuas e atitudes, entendidas como um processo não acabado e mutante. (PROVIN; FABRIS, 2015)

A perspectiva da educação inclusiva abraça desafios e paradigmas a serem quebrados na comunidade escolar, sendo crescente a discussão sobre o desempenho da escola como lugar democrático e de formação dos sujeitos plurais, o que evidencia a educação para os diferentes. Nesse contexto, a política de inclusão faz parte de discussões e reflexões educacionais que norteiam ações para uma educação inclusiva de qualidade para o cenário mundial.

Assim, no século XVI, de forma embrionária, surgiram iniciativas de pesquisas e conceitos científicos que contribuiram com a definição de deficiência para a medicina. Concomitantemente, instituições sociais, religiosas e civis começaram a desenvolver trabalhos em conventos, asilos e hospitais, iniciando um olhar diferenciado para pessoas com deficiência.

No entanto, somente no século XXI, com iniciativas mais robustas e mudanças significativas – como: decretos, leis e reformas educacionais na educação inclusiva –, e depois de passar por reveses, avanços e recuos na educação básica; espaços na educação superior estão recebendo, para além do acesso, alunos com deficiência. Contudo, não basta somente incluir o aluno com necessidades especiais, é necessário também estabelecer diretrizes para saber como nortear e fundamentar ações para estabelecer permanência, aprendizagem e participação desse público; firmando e impulsionando, assim, o fazer pedagógico entre professores e alunos.

SUMÁRIO

Sob essa ótica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi um marco que consolidou a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com o dever de disponibilizar recursos, serviços e atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Essa política prescreve garantias e ações transversais para o acesso, a permanência e a participação do seu público, o que envolve planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade não somente na arquitetura, como também nas comunicações, nos sistemas de informação, e nos materiais didáticos e pedagógicos – os quais devem ser disponibilizados em processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino.

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º, esclarecem que os sistemas de ensino devem matricular esses alunos, acima descritos, em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Nesse sentido, as ações políticas para a educação especial destacam que os alunos com deficiência devem ser matriculados nas instituições de ensino regular em todos os níveis, com direito à educação de qualidade. Por isso, o AEE assume um importante papel para a educação inclusiva.

Outrossim, indivíduos com autismo, por exemplo, são descritos como aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Além dos alunos com autismo, também incluem-se estudantes com síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Por muito tempo esse público específico foi

SUMÁRIO

ocultado em debates, discussões e programas educacionais, pois não eram compreendidos como deficientes. Para explicar tamanho atraso no reconhecimento de direitos, convém ressaltar que, apesar do autismo ter sido relatado há mais de 60 anos na literatura médica, somente em 2012 indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram reconhecidos como pessoas com deficiência e que, portanto, precisam de ações políticas para consolidar seus direitos.

Nessa perspectiva, é preciso compreender que o autismo não é uma condição singular, fato que dificulta a aplicação de uma única legislação em um espectro amplo e com muitas peculiaridades. As pesquisas caracterizam o autismo como um espectro, uma condição que reflete a diversidade humana. Há autistas com diferentes níveis de dificuldades na convivência social e/ou na aprendizagem, como exemplo, tem-se aqueles que frequentam escolas e, mais adiante, cursam faculdades; dependem de apoio em atividades simples do cotidiano; possuem déficit de atenção ou aprendem mais por imagens do que por palavras.

Ademais, políticas públicas para valorização de práticas educacionais inclusivas deveriam promover um acesso legítimo de alunos com autismo em todos os níveis de ensino; consolidar ideais; possibilitar um novo olhar para as diferenças constitutivas do sujeito, o desenvolver das aulas em sala e o tipo de formação; reorganização de metodologias; e instrumentos de apoio também deveriam ser incentivados para favorecer professores e alunos no processo de aprendizagem.

Entretanto, apesar da chegada de alunos com autismo aos bancos acadêmicos, não se estabeleceu uma relação harmoniosa com essas políticas, havendo lacunas e silenciamento quando o assunto é inclusão. Mesmo com o crescimento superior a 400% nas matrículas de alunos com autismo nas universidades brasileiras entre os anos de 2012 e 2017, ainda não se tem professores seguros e alunos aprendendo nos contextos das diferenças. (INEP, 2018). Apenas para se perceber o quanto há ainda de lacunas e desafios no todo da educação

SUMÁRIO

para sujeitos autistas, foi computado o registro de 186 matrículas em 2012, e em 2017, um total de 754. Na região do nordeste brasileiro, no estado do Ceará, não foi apontado, pelos dados do censo da educação superior do INEP, nenhum autista matriculado no ano de 2012. No recenseamento de 2017, no entanto, foram computados 17 autistas como alunos de IES do Estado do Ceará. Foram mapeados 12 alunos matriculados em IES federais cearenses e cinco em IES particulares.

Diante da mobilização social, de organizações civis, de familiares há um lampejo de esperança para pessoas com autismo no contexto da educação, ainda falando de Ceará, o aumento de matrículas de alunos com deficiência intelectual, saindo de 14.433, em 2012, para 45.365, em 2020. E de alunos com autismo, subindo de 3.717 para 14.082 matrículas, entre 2012 e 2020. (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2022). Sendo as que mais aumentaram no período, o que representa, em termos percentuais, um crescimento de 214% e 279% de alunos com deficiência intelectual e autismo infantil, respectivamente, dentro desta perspectiva será um horizonte próximo inserir mais questões e apontamentos no sentido de reorganizar e transformar modelos educativos e a centralidade da aprendizagem efetiva desses aprendizes em ambientes internos da escola, reformular a relação que a comunidade escolar desenvolve dentro do contexto do respeito às diferenças visíveis e invisíveis, percebendo cada ser humano como sujeito na educação.

S U M Á R I O

Durante muito tempo, pessoas diagnosticadas com transtorno cognitivo ou mental sofreram – e continuam sofrendo – com a falta de informação, o isolamento e a discriminação da sociedade. São, muitas vezes, tratadas como desiguais e/ou incapazes para certos atos. Como consequência, são normalmente segregadas da vida social sem usufruir de direitos fundamentais. Em tom de alerta, Veiga Neto (2001) instiga o pensamento provocativo sobre o que fizeram com o conceito de inclusão. O estudioso de Foucault solicita o olhar atento diante da situação real que determina parte das condições de possibilidade para a emergência e a potência das práticas de inclusão em nosso país.

Dessa forma, faz-se imprescindível questionar os usos da palavra inclusão para se referir a um número cada vez maior e mais diversos de indivíduos a serem incluídos. Torna-se urgente, também, questionar os usos alargados da palavra exclusão, quando ela é entendida como “o outro da inclusão”. Nesse caso, excluídos refere-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade.

A história da educação para pessoas com deficiência no Brasil foi marcada pela segregação, com dois subsistemas paralelos: o da educação comum e o da Educação Especial. No início da década de 1970, a Educação Especial ganhou forma no contexto da escola pública, com influência de instituições privadas, filantrópicas sem fins lucrativos; marcando um período sem grandes contestações entre público e privado (KASSAR, 1999; MAGALHÃES, 2002).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, houve uma mudança na concepção sobre pessoas com deficiência; onde alguns direitos foram permitidos aos cidadãos, embora o olhar assistencialista das instituições filantrópicas tenha impedido a execução do papel de proteção e cuidado da ação pública para pessoas com deficiência. As convenções internacionais trouxeram mais inspiração para o desenvolvimento das escolas inclusivas, usando políticas públicas como meio mais eficaz de atingir a educação para todos. Tais eventos trouxeram o alerta para a urgência de um compromisso político, tanto em nível nacional como comunitário, obter os recursos adicionais e reorientar os já existentes. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41). Em 1994 há outro marco histórico muito significativo para a jornada: a Declaração de Salamanca. Sua importância deve-se ao fato de lembrar aos governos que as crianças deficientes devem ser incluídas, que elas devem ser vistas como parte de um amplo grupo de crianças e que seu direito à educação estava sendo negado.

Além disso, a Educação Especial foi muito criticada por manter os alunos com deficiência nas salas especiais, longe dos alunos

SUMÁRIO

típicos, dificultando o convívio social. Anjos, Andrade e Pereira (2008) explicam que o que se buscava era educar o “deficiente” entre seus iguais, afastando-os do restante da sociedade; a deficiência era o próprio indivíduo e a ciência empenhava-se em caracterizar e categorizar os distúrbios a partir da deficiência.

Embalado pelo discurso de direitos iguais para todos, sem exceção, o discurso da inclusão total nasce em oposição aos modelos anteriores, de exclusão, segregação¹ e integração. O modelo de inclusão propõe atuação conjunta de pessoas que vivem diferentemente o acesso ao conhecimento. Entretanto, deveria contagiar o coletivo, abrindo novas e complexas experiências curriculares e disciplinares, com novas lógicas no interior da escola e nas relações educativas como um todo.

Outro aspecto relevante é que as crescentes taxas de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino no Brasil proporcionam discussões a fim de saber como está ocorrendo o processo de implantação da educação inclusiva dos alunos autistas. No passado, a problemática educacional para pessoas com deficiência caminhou pelos vieses biológicos e médicos, longe das salas de aula. Por conseguinte, o olhar educacional para esses indivíduos apenas recentemente foi introduzido como um caminho viável e possível para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, trazendo-as para o convívio em sociedade.

Nos Estados Unidos, na década de 1980, iniciou-se uma reflexão sobre a necessidade de questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender ao público-alvo da Educação

SUMÁRIO

1 A promoção do aluno com deficiência, de um nível de serviço mais segregado para outro mais integrador, neste caso, depende dos progressos da criança. Na realidade, essas passagens não aconteceram. O que se verificou por todo o país foram práticas permanentes de segregação total ou parcial, não atingindo os objetivos propostos pelas classes especiais, e culminando na extinção gradativa de tais espaços de atendimento pelos sistemas de ensino. No sistema integrador, defende-se que as pessoas com deficiência devem estar inseridas no sistema regular de ensino, com as condições necessárias ao desenvolvimento de suas capacidades. Para tanto, são dispostas variadas opções de atendimento, tais como: escolas especiais, classes hospitalares/ domiciliares, classes especiais, ensino itinerante e sala de recursos. (NEVES, 2006).

Especial. No âmbito educacional, passou-se a defender a construção de um sistema único de qualidade para todos os sujeitos com e sem deficiência. (MENDES, 2006).

A partir do contexto internacional, na década de 90, movimentos passaram a combater a ideia de escola separada, exclusiva para pessoas com deficiência. A finalidade dessa luta era contrariar a concepção vigente de educação especial, que – embora fosse colocada em prática com a integração escolar –, enclausurava um mundo à parte, dedicando atenção em proporção reduzida àqueles qualificados como deficientes. Em resumo, pode-se afirmar que tais movimentos tiveram de enfrentar um contexto de educação fragmentada.

O movimento mundial pelo reconhecimento da inclusão, sobretudo nas escolas, tem alcançado o Brasil desde a década de 90, por influência de movimentos de defesa das pessoas com deficiência. Demanda-se da sociedade uma nova postura em relação a esses alunos, defendem que a inclusão não significa somente acesso às salas de aula, mas permanência no ensino regular e igualdade de direito à participação, bem como ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, respeitados seus limites e condições.

Destarte, os movimentos sociais de combate à discriminação, novas teorias de aprendizagem, conquista de direitos e a exigência por respeito às minorias fizeram com que o conceito de educação inclusiva tenha respaldo e importância no discurso de algumas correntes político-ideológicas e nos espaços acadêmicos nas últimas duas décadas. Segundo Santos, 2005, as estruturas e normas universitárias por longos anos têm apoiando-se nos princípios cartesianos (fragmentação, descontextualização, simplificação, redução, objetivismo e dualismo). Esse modo cartesiano direcionado exclusivamente para o que é objetivo e racional desconsidera a dimensão da vida subjetiva como exemplo, a emoção, o sentimento, a intuição e a não aceitação de modelos fora do padrão.

SUMÁRIO

Encaminhar todas as crianças para a escola tornou-se um desafio para a sociedade atual. O pressuposto é que essa demanda é decorrente do movimento Educação para Todos – fruto do reconhecimento do direito universal à educação –, que foi concretizado a partir de políticas públicas, forças externas da economia mundial e da ampliação dos níveis de educação da população. Assim, a educação inclusiva está fundamentada no princípio de que: é na escola regular que deve ocorrer a aprendizagem de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, com respeito às diferenças.

Todavia, tal proposição impositiva da lei, é de difícil aceitação e execução na prática das escolas, pois há várias concepções do que seja educação inclusiva. Logo, trabalhar com a diversidade na escola pública ainda é um processo novo, que enfrenta a cultura das classes homogêneas calcificadas nas escolas há muito tempo. A lacuna para problematizar as variadas significações do termo em questão é substancial, em especial dentro do ambiente educacional, que é multifacetado e imprevisível por natureza.

Para investigar o processo de inclusão, deve-se levar em consideração o que realmente ocorre na prática após a reorganização da legislação e a inserção de crianças. Nesta pesquisa, é tomada uma proposta inclusiva somente para alunos com diagnóstico do transtorno do espectro autista – hoje, conhecido pela sigla TEA – e sua participação em classes regulares de ensino. Portanto, torna-se importante, questionar não apenas a quantidade de crianças com deficiência nas classes regulares, mas, sobretudo, a compreensão da trajetória até se chegar à concretização de sua inclusão nas escolas.

Os autores que estudam sobre educação no contexto da inclusão total de todas as crianças com deficiência declaram que é uma proposta polêmica, complexa, controversa e desafiadora, pois as escolas, os professores e os próprios pais de alunos angustiam-se perante o direito de ter o acesso garantido, questionando como a permanência

SUMÁRIO

dessa inclusão é feita, pois “os alunos com deficiência estão chegando às salas de aula, e a maioria dos professores ainda não sabem como e o que fazer”. (GLAT, 2007). Para Fación (2008), o ato de incluir crianças com deficiência no ensino regular, por si só, seria uma “pseudo inclusão”. Sob essa perspectiva, o autor defende que, por mais justa que seja a inclusão, ela requer muita reflexão e preparo do contexto escolar; todavia, o país ainda não preparou as escolas para recebê-las.

O fato é que as escolas já vêm recebendo crianças com variadas classes de deficiência visual, física e cognitivas e muitos ainda questionam-se sobre como efetivar a inclusão. Nesse contexto, Soler (2005) esclarece que a missão da inclusão é uma “consciência de comunidade, do coletivo, uma aceitação das diferenças e uma corresponsabilização para atender às necessidades dos outros”. Mantoan (2003) considera que a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das escolas.

Assim, há apenas uma década, o Ministério da Educação tem o princípio da inclusão como norteador das políticas públicas. Ou seja, a possibilidade de combater a exclusão, bem como de responder às especificidades dos alunos. Dessa forma, a tentativa de universalizar o acesso à educação básica ocasionou um aumento significativo no número de matrículas, mas ainda não há estudos ou instrumentos para mensurar a qualidade do ensino.

Por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios receberam diretrizes para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Foi elaborado um conjunto de documentos – como: notas técnicas, pareceres, decretos e resoluções – para subsidiar discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

SUMÁRIO

De acordo com a proposta da inclusão escolar de alunos com deficiência, (BRASIL, 2008), deve-se garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade na arquitetura, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ao centrar a atenção para um tipo de deficiência bastante peculiar e complexa como o autismo, Suplino (2009) explica que, para a inclusão, principalmente de crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista (TEA), é necessário criar oportunidades de inclusão e de divulgação sobre o autismo a partir do contexto das escolas. Logo, quanto mais esses profissionais souberem acerca dessa síndrome, maior será o número de autistas incluídos na educação. Infelizmente, ainda há um número significativo de alunos com deficiência excluídos do sistema regular de ensino ou que são recebidos na escola com um tratamento menos favorável do que as outras crianças. (AINSCOW, 1993, p. 201).

O retrospectivo histórico das políticas de compreensão da pessoa com deficiência na escola foi para chegar ao ponto da discussão central, que consiste na construção desta pesquisa, que é não só compreender a ida de crianças com deficiência para a escola, entretanto, principalmente a inclusão do autista² através da obrigatoriedade da matrícula via força de lei; pois somente a partir de 2012 a Lei de Proteção

SUMÁRIO

2 O autismo é cientificamente denominado como transtorno do espectro autista, conhecido como TEA, é a caracterização em crianças que apresentam inaptidão para estabelecer relações normais com o outro; atraso na aquisição da linguagem, estereotípias gestuais, uma necessidade de manter imutável seu ambiente material, possuem linguagem imatura, caracterizada por jargões, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona, uma proporção significativa de autistas não falam. É um transtorno encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social e que prevalece em pessoas do sexo masculino. (GAUDERER, 1993; LEBOYER, 1995).

aos Direitos Autistas tornou clara a necessidade e o direito desse público de ser aluno das escolas de ensino regular.

Por muito tempo, esse público específico nem sequer era mencionado em debates, discussões e programas de educação porque não era compreendido como deficiente. Para explicar tamanho atraso no reconhecimento de direitos, torna-se necessário explicar que, apesar do autismo haver sido relatado há mais de 60 anos na literatura médica, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional orientou que a educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Segundo o 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, (BRASIL, 1996). Mesmo assim, tal síndrome ainda continuava desconhecida, incompreendida pela população brasileira, e o pior: aumentando o quadro de exclusão educacional.

Os estudos de Belisário Jr. (2010) explicam que o aluno com autismo começou a frequentar as escolas regulares somente nos últimos anos e, até há pouco tempo, essas crianças tinham destino de viverem isoladas, recebendo atendimentos médicos e, em alguns casos, terapêuticos, dependendo do grau de comprometimento das instituições de ensino especial que as recebiam. Diante disso, o entendimento do autismo torna-se fundamental para compreender sua relação com a educação através das políticas públicas. De fato, a legislação brasileira, ao longo da história, referiu-se aos alunos com deficiência visual, auditiva, física e mental; porém, até bem pouco tempo atrás, não especificava absolutamente nada sobre o autismo. Essas leituras iniciais deram indícios de que os autistas eram rotulados como deficientes mentais e, assim, não foram atendidos conforme as suas especificidades e necessidades de aprendizagem.

SUMÁRIO

Segundo GAUDERER (1987), as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas, quando participam de um programa intenso de aulas, as mudanças ocorrem de forma positiva nas habilidades de linguagem, motoras, socio interativas e na aprendizagem. Esse transtorno compromete três áreas específicas do desenvolvimento: déficits de habilidades sociais e comunicativas (verbais e não verbais), e presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados. (APA, 2013).

Sob esse ponto de vista, ainda não há dados estatísticos sobre o número de autistas no país. No censo 2010, o IBGE não considerou o autismo na categoria “deficiência mental permanente”; quiçá, o autismo tenha sido rotulado nessa pesquisa como outras deficiências, mas, segundo a Associação em Defesa do Autista (Adefa), existem cerca de 2 milhões de brasileiros com TEA. Na realidade, o autismo chega a ser mais comum entre crianças do que doenças como a Aids e a diabetes. Nesse tocante, um organismo de saúde internacional, o *Center for Disease Control*, evidenciou a prevalência do transtorno em 1/68, ou seja, 1,47% dos indivíduos da população mundial; contudo, ainda não existem estudos conclusivos que apontem a prevalência do TEA no Brasil.

Em comparação com os Estados Unidos – onde o espectro autista é considerado uma deficiência desde 1990, quando foi incluído no Estatuto de Educação dos Indivíduos com Deficiências (IDEA) –, no Brasil, foi somente a partir da aprovação da Lei n. 12.764, de 27/12/12, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo, que observa-se que esses indivíduos passaram a ter direitos como deficientes, assim sendo possível utilizar o Relatório Mundial sobre a Deficiência como um norteador para ações em nível nacional em relação ao TEA.

Em 1943, desde que foi classificado pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner como um transtorno que compromete a capacidade de

SUMÁRIO

comunicação e desenvolvimento de relações sociais do indivíduo – que passa a se comportar de modo compulsivo e ritualista –, o autismo é tido como uma situação permeada de fascínio e mistério pelos cientistas, uma vez que não se sabe sua causa e sua cura.

Inúmeros eventos internacionais (Por exemplo, congressos, simpósios e encontros), são realizados em vários países, buscando favorecer mais questionamentos e discussões sobre as questões de estudos científicos envolvendo alternativas de intervenção e a luta pelo reconhecimento de direitos para pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Esses eventos influenciaram na proposição da Lei Nº 12.764, da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista em 2012.

Entre os trabalhos encontrados sobre a inclusão escolar, poucos são os estudos nas áreas da Psicologia e da Educação, o que é justificado pela realidade, na qual, somente há pouco tempo, essa síndrome foi reconhecida como deficiência – o que afastou por muito tempo crianças com TEA das escolas. Assim, as escassas pesquisas que são publicadas apresentam o foco principal das investigações voltado para a percepção dos pais e dos professores, quanto a essa possibilidade e a seus efeitos familiares e escolares (BAPTISTA *et al*, 2003; GOLDBERG, 2002 & BOSCA, 2005). Pesquisas com a temática inclusão e políticas públicas com ênfase no autismo ainda se encontram com baixo índice de publicação nas bases de pesquisa como Scielo; Bibliotecas Digitais, BDTD e no campo acadêmico brasileiro.

Logo, para a educação, os autistas também constituem o público da Educação Especial dentro do grupo denominado Transtorno³ Global

3 Caracteriza-se por desenvolvimento anormal ou alterado antes dos 3 anos de idade e perturbação no funcionamento de três domínios em especial: interações sociais, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo. O autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento. Ele não é um distúrbio mental, ou seja, não é uma psicose ou esquizofrenia, nem constitui um atraso no desenvolvimento, mas envolve um desvio do desenvolvimento. Isto é, o desenvolvimento da criança se dá de forma atípica. Atualmente, tem sido proposto o termo Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) para referir-se ao autismo. (AUTISMO NA ESCOLA).

SUMÁRIO

do Desenvolvimento. Na efervescência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2012, a Lei Nº 12.764, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, possibilitando maior visibilidade e entendimento sobre as discussões a respeito da inclusão escolar de tais indivíduos, acarretando e fomentando políticas públicas para esse fim. A recente legislação que ficou conhecida pelo nome de Lei Berenice Piana é vista por especialistas como mais um reforço na luta para incluir pessoas com autismo através do direito de estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante. Os movimentos civis locais, nacionais e internacionais provocaram a construção desse projeto que se tornou lei, ampliando e garantindo direitos constitucionais. A lei enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender às especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação para todos. Traz, também, aspectos relacionados aos direitos da pessoa com autismo, incluindo os direitos que se referem à educação que estão descritos no Art. 2º (BRASIL, 2012):

I — a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

V — o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VII — o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como aos pais e responsáveis.

A Lei Nº 12. 764, de 2012 – também conhecida como Lei Berenice Piana ou **Lei Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Autismo** – visa reforçar a integridade física e moral, segurança, lazer e proteção contra abuso e exploração; acesso a ações e serviços de saúde; acesso à educação e ensino profissionalizante, dentre outros. Por conseguinte, após a sanção da Lei do Autismo, foi intensificada a

SUMÁRIO

procura de vagas nas escolas públicas regulares, devido às novas políticas. A Lei é uma forma de homenagear a luta de uma mãe carioca que se destacou na luta pela criação da legislação, construindo junto a outros representantes de movimentos e ONGs, uma proposta para Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal. Além de Berenice Piana, existem vários outros líderes desse movimento

Ao pensar sobre inclusão e autismo como forma de oferecer acesso à educação para todos a partir do sistema regular, pode-se lembrar de documentos nacionais e internacionais que reiteram a importância da inclusão, como: tratados de igualdade de direitos sociais e humanos, onde estão a Declaração de Salamanca e a própria LDB.

Apesar dessa aparente visibilidade, Glat (2007, p.24) toma a questão do ensino inclusivo de forma cautelosa e crítica quando diz que – embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade –, na prática, não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores do serviço de apoio especializado, em muitos casos contatados pelos pais, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais específicas.

Partindo do descompasso que existe entre as leis e a realidade das escolas – mesmo com esforço do poder público mostrando que a educação é um direito de todos, investindo em capacitação e implementando leis para abraçar a proposta da inclusão na educação –, ainda persistem lacunas, resistências e desconhecimento na construção de uma prática escolar inclusiva, na sua totalidade. Diante das mudanças nas leis de educação, a implementação da Lei de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (2012) trouxe a prerrogativa de que ser autista equipara-se a ser deficiente, ou seja, o indivíduo com autismo passou a ser considerado uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

S U M Á R I O

Sob esse viés, é necessário compreender que o autismo não é uma condição singular, fato que dificulta a aplicação de uma legislação em um espectro amplo e com muitas peculiaridades. As pesquisas caracterizam o autismo como um espectro, uma condição que reflete a diversidade humana. Há autistas com diferentes níveis de dificuldades na convivência social e na aprendizagem, alguns frequentam escola, fazem faculdade, namoram; outros dependem de alguém para apoiá-los em atividades simples do cotidiano; há os que possuem déficit de atenção, não condizente com uma aula de 50 minutos; e crianças com autismo que aprendem mais por imagens do que por palavras, de forma que não assimilam bem os conteúdos transmitidos de forma oral. (AUTISM EUROPE, 2000).

Em acordo, Vilela e Guerreiro (2013) explicam que é preciso mais do que leis para consolidar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na escola regular. Para isso, deve-se capacitar os profissionais envolvidos, e modificar a concepção de educar e a estrutura e organização da escola deve ser remodelada, já que a ausência de apoio e incentivos são fatores sempre relatados por professores.

Ainda defende-se que, se existisse um movimento coletivo para a efetivação da inclusão, todos sairiam em vantagem, pois tal ação contribuiria para o desenvolvimento de mais estudantes respeitando e convivendo com a inclusão, ou seja, indivíduos com diferentes deficiências, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com habilidades igualmente distintas entre si, poderiam beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas heterogêneas e plurais em sala de aula.

Para Mendes (2006), a educação inclusiva é uma parte integrante e essencial da atual democracia. Esse princípio da inclusão globaliza-se, e as teorias e práticas inclusivas passam a ser reconhecidas em muitos países, inclusive no Brasil. Todavia, tal proposta implica a necessidade de reformas educacionais, alterações nos currículos, nas

SUMÁRIO

formas de avaliação, na formação e atuação dos professores e infere também nas estruturas físicas das escolas e na adoção de uma política educacional mais democrática. (MENDES, 2006).

Além disso, a necessária transformação ampla e permanente propagada por autores e atores da educação inclusiva não irrompeu, pois – apesar de ter havido o início da discussão –, ainda é preciso acertar a direção, o que sequer está acontecendo. Até agora, as escolas apresentam características e concepções não condizentes com as atuais necessidades plurais de aprendizagens acolhendo as diferenças da diversidade humana, ainda encontra-se estruturas, métodos e concepções ultrapassadas sobre aprendizagens, fazendo lembrar do tempo da inexistência em que não existiam crianças com deficiência nas salas das escolas brasileiras. Para além de tornar comum a forma de estabelecer caminhos de aprendizagens com o foco no autismo, essa não é meta a ser perseguida. Uma vez que não se consegue padronizar a inclusão para o aluno com autismo, é preciso compreensível que não há unanimidade no autismo, porque em cada um ser há infinitas possibilidades de ser, típico da humanidade em si. Há particularidades, diferentes possibilidades de ser e fazer no mundo, nos processos de aprendizagens, nas velocidades em desenvolver saberes. É fundamental abrir mão da previsibilidade, da forma, dos enquadramentos condicionantes, largar o desejo de diagnosticar, classificar, rotular e limitar as potências das crianças com e sem laudos médicos.

Nesse contexto, os educadores precisam de capacitação para compreender o autismo para que as possibilidades de êxito na aprendizagem aumentem significativamente. Incluir pressupõe mais do que qualificação, mas uma atitude ética e humana amparada por investimento em políticas e estudos científicos. Todos esses elementos formam o versátil, complexo e dinâmico mosaico da inclusão.

Como existe grande dificuldade para encontrar pesquisas estatísticas oficiais na cidade de Fortaleza quanto ao número de alunos

SUMÁRIO

autistas matriculados na rede municipal de ensino, será muito oportuno iniciar a pesquisa com essa temática para provocar maiores reflexões, ações e espaços de debate. O que se quer é proporcionar uma pesquisa de referência sobre a implantação de uma proposta política de inclusão, um pequeno passo dado para tentar aprofundar o conhecimento sobre autismo, educação e políticas públicas de inclusão. Almeja-se não apenas uma oportunidade de reforçar o debate sobre como está sendo discutida a inclusão de estudantes com deficiência à luz da literatura científica e a partir das salas de aulas, como também de compreender a implantação da Política Nacional de Educação Inclusiva pelo viés dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em uma unidade escolar de Fortaleza-CE.

Assim, é importante a compreensão dos principais documentos legais que norteiam a Política de Proteção ao Autista, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), considerada um marco na educação especial no Brasil, que possibilitaram debates em nível nacional e inúmeras discussões acerca da área da educação e dos direitos da criança com deficiência, seja no entendimento da temática ou para incluir o autista na esfera de educação inclusiva. Nesse sentido, será válido o entendimento da Lei de Proteção ao Autista (Lei Nº 12.764/2012), na perspectiva do contexto histórico da construção da Educação Inclusiva. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa.

É fundamental, para que um conhecimento possa ser considerado científico, que se identifiquem as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, isto é, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. (SOARES2013). A presente obra trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Nela, fez-se uso dos recursos metodológicos da observação de campo informal e entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos atores envolvidos na pesquisa. Como suporte complementar, foi

SUMÁRIO

realizada a pesquisa documental das principais leis de educação inclusiva no Brasil a partir de 2008.

A E.M.E.I.F. Denizard Macêdo de Alcântara está situada no Bairro Quintino Cunha, no município de Fortaleza, estado do Ceará. A escola está subordinada administrativamente à Secretaria Executiva Regional III (SER III) e é reconhecida como a escola que mais tem alunos com deficiência matriculados nas salas regulares de ensino, com um total de 29 bairros dentro dessa regional. A escola possui 47 professores e, até 2016, 749 estudantes matriculados nos três turnos; manhã: 333 alunos, tarde: 313 alunos e noite 113 alunos. Para fazer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conta com apenas uma servidora, que é, ao mesmo tempo, é coordenadora e professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência) e duas auxiliares de apoio contratadas, que dão suporte em sala de aula aos alunos autistas com grau mais severo. Existe uma pequena Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que atende 16 estudantes com deficiência intelectual, 22 alunos com transtorno do espectro autista (TEA), 02 com paralisia cerebral e outros 02 com deficiência física.

Com isso, pretende-se aprofundar a compreensão desse fenômeno por múltiplos vieses, focando a implementação de uma política educacional com ênfase na inclusão e na proteção do autista. Portanto, será necessário o olhar histórico, político, educativo, social e humano para aqueles que até pouco tempo eram considerados invisíveis nas ações públicas no que concerne ao direito de acesso à educação regular.

No primeiro Capítulo, foi construída a discussão sobre as principais Políticas Públicas de educação para pessoas com deficiência no Brasil até o contexto que proporcionou a ideia de política de inclusão, bem como a explanação sobre questões de inclusão e leis para a educação da pessoa com autismo. O segundo capítulo apresenta um recorte da educação especial em Fortaleza, a partir de ações desenvolvidas

SUMÁRIO

pela Secretaria de Educação e Prefeitura de Fortaleza, como uma condição para formulação de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. No terceiro, traz o processo e os dados da pesquisa em campo, com a análise das entrevistas e das percepções proporcionadas através das visitas e observações do cotidiano da escola e a prática da mesma no que corresponde ao processo inclusivo de acordo com a legislação educacional vigente.

SUMÁRIO



1

**POLÍTICAS PÚBLICAS
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO**

Este primeiro capítulo traz o entendimento da compreensão da política de inclusão que vem sendo desenvolvida no Brasil, a desvalorização social da pessoa com deficiência, a importância da lei de educação na perspectiva da inclusão em 2008, a relevância do serviço do AEE para consubstanciar a inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares, e a compreensão da pessoa com autismo e sua inserção na educação brasileira como sujeito de direito a partir da Lei Nº 12. 764/2012, Lei de Proteção aos Direitos do Autista.

Nos últimos anos, o Brasil adotou o discurso em prol da Educação Inclusiva, com a filosofia “Educação para Todos”, pela educação de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento e altas habilidades. O país vem publicando leis, decretos, diretrizes e políticas, proporcionando maior visibilidade nos debates político-educacionais em relação aos direitos das pessoas com deficiência.

Na realidade das escolas públicas, entretanto, há grandes dificuldades para o cumprimento da legislação. Ainda é uma meta para o futuro conseguir qualificação e capacitação para professores, desmistificação da deficiência e disponibilização de conhecimento para lidar com o autismo através de uma equipe multidisciplinar e terapêutica. Ainda é grande as lacunas dentro da realidade educativa de educação para todos, respeitando a singularidade de cada aprendiz, a escolarização de crianças pautada na individualidade, no conhecimento de cada criança para construir pontes e laços de cuidado e respeito para realizar inclusão de alunos com autismo ainda é uma conquista que está no horizonte escolar da maioria das escolas brasileiras. Assim, o baixo e insuficiente conhecimento sobre o que é representa o conceito de inclusão escolar, ainda está na superfície, nesse contexto, pesquisas indicam que o autismo continua sendo uma incógnita para os profissionais da educação.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência está respaldada por tratados, programas e legislações internacionais e nacionais,

S U M Á R I O

sendo fruto de organização, conflitos e constantes reivindicações das famílias, entidades e movimentos das pessoas com deficiência. O Brasil é adepto da universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino. O País assumiu o compromisso de respeitar as convenções defendidas pelos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), através da convivência escolar, estimulando o desenvolvimento cognitivo e social das crianças com deficiência.

Ao Poder Público cabe implementar políticas públicas de acesso, inserção e apoio desse segmento populacional na rede de educação básica, cujos índices de inclusão estão muito aquém do desejável. Tais políticas públicas governamentais têm sido direcionadas preferencialmente à inclusão dos alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, e, aqui, incluem-se os autistas, em classes comuns das escolas da rede regular de ensino básico, que devem receber esses alunos montando salas especializadas de apoio, preparando os professores, e desenvolvendo estratégias específicas para uso de acordo com o tipo e grau de deficiência.

Poucas são as escolas que se preocupam em trabalhar o tema da inclusão com toda a comunidade escolar. As unidades de educação ainda utilizam como principais estratégias para trabalhar com esse público a parceria com a escola especial ou a sala de recursos (muitas vezes, da prefeitura e em local separado), onde erroneamente trabalha-se o currículo de forma desassociada da sala de aula regular. Segundo Camargo e Bosa (2009), no discurso da escola, ainda há a imagem distorcida a respeito desses alunos, sobretudo quanto à (in) capacidade de comunicação verbal de uma parte de alunos com autismo. Essas concepções parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos. As dificuldades dos professores, de um modo geral, apresentaram-se na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”.

SUMÁRIO

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois isso se constitui como o meio mais capaz de combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994). Apesar do número de alunos com deficiência ter aumentado nas redes regulares de ensino, os desafios para atingir a inclusão ainda são muitos, como exemplo, o comprometimento do gestor da escola; a formação específica e a infraestrutura; e o financiamento a longo prazo por parte dos órgãos de governo. Fación (2008) explica que as políticas de inclusão, na busca de uma sociedade igualitária, nascem de decretos e leis que precisam de estudos, pois, apesar da crescente inserção de alunos matriculados, não se confirma proporcional aumento na qualidade de ensino dos alunos com algum tipo de limitação.

A sociedade inclusiva é uma condição para consolidar o estado democrático. Esse princípio de incluir o diferente globaliza-se e as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, inclusive no Brasil. Isso implicaria a necessidade de reformas educacionais, prevendo alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas reais e concretas das escolas e na defesa de uma política educacional mais democrática. (MENDES, 2006).

Glat (2007) explica que, embora a legislação brasileira na Educação avance para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas brasileiras não garantem as condições para o seu devido cumprimento. Nesse sentido, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia, recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar-se para garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade. Até o momento, o que se vê nos estados e municípios brasileiros é que a inserção de alunos com deficiências no ensino regular tem ocorrido de forma pontual e descontínua. Em muitos casos, persiste-se em

SUMÁRIO

reproduzir práticas e os preceitos do modelo da integração em que a inclusão é compreendida apenas para alunos que apresentam um comportamento compatível com o nível cognitivo da sala.

De acordo com dados de 2015 do Censo da Educação Básica, 751 mil pessoas com deficiência física, intelectual ou sensorial tiveram assegurado o direito de frequentar escolas da rede regular no País. Isso significa um avanço percentual de 13% nas matrículas na educação básica, em 1998, para 79%, em 2014. (MEC, 2016).

O Ministério da Educação declara que o crescimento nas matrículas é o resultado do aparato legal e maiores investimentos em recursos materiais e capacitação, referindo-se às leis de inclusão adotadas no Brasil. Além do aumento das matrículas, o MEC declarou que equipou 42 mil escolas públicas com salas de recursos multifuncionais para o atendimento a discentes com deficiência e repassou recursos para obras de acessibilidade em 57,5 mil unidades. Foram adquiridos 2,3 mil veículos para transporte escolar acessível, atingindo 53 mil estudantes de 1.511 municípios. Contudo, o número preciso de crianças com autismo no Brasil ainda é uma grande incógnita, ao passo que, pesquisas em outros países fazem crer que esse número é crescente, tornando-se até um grande problema de saúde pública. Tal proposição leva a pensar em convergir muitas forças para além do oferecimento de vagas nas escolas regulares; inovando o entendimento de que incluir é atividade complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade. (GARCIA, 2004).

No contexto legislativo, as garantias constitucionais em relação à educação corroboram o princípio da igualdade, assegurando às pessoas com deficiências especiais, o que inclui pessoas com autismo, meios de efetivação do direito à educação especializada, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como forma de incluí-las no ensino regular, na prática, pode-se perceber através de

SUMÁRIO

estudos que tal processo ainda não se tornou eficaz, faltam muitos passos até chegar ao que está proposto na legislação brasileira. Dentro dessa ótica, as políticas de inclusão no âmbito de sua proposição não podem ser consideradas como um pacote pronto, sob medida, entregue para a população; mas como um objeto de “contestação”, algo a ser discutido, contestado e avaliado, aberto a mudanças, como um processo mais que um produto. (OZGA, 2000).

Assim, a ação do Estado deve assumir o papel decisivo para o sucesso, implementação, execução, avaliação e cumprimento das diretrizes nacionais de educação para todos. O poder e a política são dois temas que foram abordados pela cientista política Hannah Arendt e, em várias de suas obras, ela discorre sobre esses assuntos, explicando a relação entre eles e a forma como ambos podem ser utilizados para o bem público. As obras trazem relatos que ajudam a compreender que o poder surge no momento em que um grupo de pessoas se reúne e age de comum acordo. Com essa junção de poder e ação, a autora dispõe o poder nos limites do espaço político.

Outrossim, Arendt defende que o espaço político é aquele em que a ação e o discurso entre os sujeitos sociais acontecem juntos. A ação ocorre por meio da particularidade de cada agente, sempre que este deixa no espaço político seus propósitos e ideias. Logo, a ação acontece por meio do fazer político em conjunto e da troca de opiniões. Para Arendt, política é aquilo que implica não só a possibilidade de começar, de criar algo novo; ela disserta, também, que a ação política não acontece no isolamento, mas que é sempre uma ação em conjunto, sendo um acordo entre iguais. O trabalho de um único agente não é frutífero na esfera da política, há a necessidade de outros participantes para que a ação aconteça. Dessa forma, a política fundamenta-se na convivência entre diferentes; os homens organizam-se politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças. (ARENDR, 1998, p. 7).

SUMÁRIO

Segundo Bourdieu (2007), as desigualdades não têm um único viés; elas são um fenômeno complexo de ordem econômica e cultural. A manutenção das desigualdades é efetivada a partir do tratamento dado ao público o qual se destinam às propostas de inclusão escolar e dos possíveis distanciamentos entre aquilo que é proposto e o que é executado em uma determinada política pública. Em encontro com a negação de direitos, a persistência da desigualdade abre um espaço de reflexão e pesquisa considerando as atuais políticas educacionais, focando nas crianças autistas na escola pública, as quais ainda não se sabe ao certo como inseri-las no sistema educacional vigente no Brasil.

A Constituição garante não apenas o direito à educação, mas também o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular. Contudo, como há uma distância entre o que a lei prevê e aquilo que na prática ocorre, não é incomum que a criança incluída nesse ambiente permaneça em uma mesma série por mais de dois ou três anos sem progressos esperados, gerando frustração nos pais, o que, muitas vezes, resulta na transferência da criança para a escola especial. (LUIZ, 2008).

Cação e Carvalho (2012, p.11) lembram que, apesar de, inicialmente, as políticas terem caráter assistencialista, é a partir delas que outras iniciativas foram sendo paulatinamente desenvolvidas e aprimoradas até chegarem ao que temos hoje. Os autores acreditam que ainda há um longo caminho a percorrer, falhas a serem sanadas e desafios a superar, tanto na concepção, quanto na implementação. As políticas públicas, por si só, não alteram a realidade, ainda que nossos legisladores e governantes pareçam acreditar nisso.

Teixeira (2002, p. 86) mostra uma definição clássica, na qual descreve elementos e regras da identidade do estado como diretrizes, sendo princípios norteadores da ação do poder público que, por consequência, vão constituir regras e procedimentos para as relações entre o poder público e a sociedade. As ações vão medir os atores da sociedade e do estado através de leis, programas e linhas de financiamento.

S U M Á R I O

O entendimento dos conceitos sobre políticas públicas de Rua (2009) enfatiza a dimensão dessa situação pelo seu caráter jurídico imperativo. Nesse caminho, políticas públicas (*policy*) compreendem o conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos. As políticas públicas visam responder às demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder e influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

É importante considerar alguns tipos de políticas, para que se possa definir o tipo de atuação que se pode ter frente à sua formulação e implementação. Vários critérios podem ser utilizados. Quanto à natureza ou grau da intervenção: a) estrutural – buscam interferir em relações estruturais, como renda, emprego, propriedade, etc. b) conjuntural ou emergencial – objetivam amainar uma situação temporária, imediata. Quanto à abrangência dos possíveis benefícios: a) universais – para todos os cidadãos b) segmentais – para um segmento da população, caracterizada por um fator determinado (idade, condição física, gênero, etc. c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento. (TEIXEIRA, 2002, p. 3)

Nesse contexto nacional de políticas públicas, pode-se dizer que, desde a Constituição de 1988 até o Governo Lula, os esforços governamentais (com a interferência nos planos educacionais federais, municipais e estaduais), constituem-se em processo de embates e desafios não lineares, envolvendo vários interesses e influências. Criaram-se inúmeros dispositivos legais para garantir direitos às pessoas com deficiência, sendo que a Constituição de 1998 e a própria LDB de 1996 já trazem em seus textos garantias individuais para que toda criança tenha direito a frequentar escola e desenvolver aprendizagem. Apesar disso, muitas outras leis e diretrizes formuladas e aprovadas até o momento não supriram essa demanda.

S U M Á R I O

Durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a SEESP teve atuação decisiva no desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A nova política materializa, por assim dizer, a vitória decretada do paradigma exclusivista, ao passo que institui uma discursividade consensual capaz de neutralizar as ambiguidades na interpretação jurídica dos dispositivos legais concernentes à promoção da escola inclusiva. (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p.8).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) compreende deficiência como um conceito em movimento que confronta as barreiras e limites impostos pela sociedade, e impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Assim, a educação inclusiva deverá assumir a responsabilidade de construir um espaço de reflexão para debater o papel da escola na superação da exclusão. Uma vez que,

Em todos os países, a legislação tem sido vista como o meio mais importante para acabar com a discriminação da sociedade, visando à inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos. Porém, sabemos que os direitos explicitados nas leis nem sempre são efetivados e, muitas vezes, não haveria a necessidade de tantas leis específicas para determinadas populações, se as leis comuns a todas as pessoas da sociedade fossem cumpridas plenamente. (CAPELLINI, 2003, p. 2).

Há o entendimento de que a legislação deve garantir direitos sociais para todo cidadão através de políticas públicas consistentes. No entanto, existem dificuldades para implementação dessas políticas no país. Isso deve-se, em grande parte, por a falta de interlocução entre os entes federados, a escassez de intersetorialidade das ações e, também, o fato do Brasil ser um país extenso e com muitas diferenças sociais. Assim, o entendimento de Kassar e Meletti (2012, p. 54), aponta que:

[...] como qualquer política pública, a política educacional não é efetivada sob uma relação unidirecional, em que leis são assimiladas 'automaticamente' e homoganeamente por todo país. [...]

SUMÁRIO

Nas diferentes localidades, as propostas sofrem interpretações, são lidas e entendidas diferentemente, de acordo com inúmeras variáveis históricas, econômicas e sociais.

Apesar de reconhecer a tentativa de priorizar os aspectos quantitativos de acesso à escola para consolidar a universalização do ensino e a educação inclusiva, ainda existe um número expressivo (mais de quinze milhões) de pessoas em idade entre 0 e 19 anos fora da escola, aponta Meletti (2014). No caso da pessoa com necessidade educacional especial, essa situação se agrava, fundamentalmente, para aqueles que declararam possuir deficiência mental/intelectual permanente. Nesse viés,

A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Como o homem não é autárquico, porém, depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranquilidade, ou seja, sem ser molestado pela política – sendo, antes de mais nada, indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantidos pela política; quer se trate, no sentido da Antiguidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade (ARENDRT, 1998, p. 17).

Diante disso, as políticas públicas educacionais são dependentes do papel do Estado – mesmo que não se tenha a pretensão de desenvolver a discussão sobre sua natureza, vale ressaltar sua influência e relevância dentro dessa discussão. A operacionalização de políticas, programas ou projetos depende de estruturas e normas internas. Fatores como a disponibilidade e qualidade dos recursos humanos e materiais, estrutura e a dinâmica das regras organizacionais (formais e informais), fluxo e disponibilização de informações, influenciam a forma como se dará a apropriação e implementação do plano nos espaços locais, já que:

SUMÁRIO

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequado (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

O conceito de política pública, gestão pública ou ainda “administração pública” designa, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010, p.10), o conjunto de atividades diretamente destinadas à execução concreta das tarefas consideradas de interesse público ou comum, em uma coletividade ou organização estatal. Desse modo, as políticas públicas são geradas a partir de reivindicações de bens e serviços, como: saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, previdência social e outras.

Na educação inclusiva, evidencia-se a necessidade de planejamento e organização de ações pedagógicas eficazes para suscitar o aprendizado, fortalecendo também as relações intra e interpessoais, contemplando esses aspectos desde a formação dos professores até a adequação de infraestrutura, material, método, abordagem e conteúdo, com o fim de alcançar as pluralidades e as diversidades desse público.

Um exemplo de implementação malsucedida foi abordado numa pesquisa realizada por D’Ascenzi (2006), enfatizando o Programa Pai-de-Saúde da Família nos centros de saúde na cidade paulista de Campinas. Ele verificou que, embora o programa visava a democratização da gestão dos centros de saúde por meio da constituição de espaços coletivos, sua implantação valeu-se da hierarquia formal; e, ao

SUMÁRIO

ocupar esses espaços, reproduziu relações de poder estabelecidas entre categorias profissionais e entre os profissionais e os usuários. Outro ponto negativo considerado foi o fato de as instâncias representativas das categorias profissionais não terem sido consideradas no plano.

A participação dos cidadãos e o agir dos representantes do governo colaboram no que concerne à formulação de mais políticas públicas, por isso, é imperativo o conhecimento da legislação e os caminhos que levarão a uma política pública efetiva de educação inclusiva, a qual deve ser gradativa, contínua, sistemática e, principalmente, planejada com o objetivo de ser oferecida aos alunos com TEA.

O relatório do BID⁴ (2003) sobre educação inclusiva revelou que, a despeito das discussões e contradições que marcaram o processo de construção e divulgação de toda uma série de dispositivos legais relacionados à educação das pessoas com deficiência, embora insuficiente, houve ampliação da presença dessas pessoas nas escolas e da presença do próprio tema nas políticas educacionais. Todavia, permanecem muitas marcas tradicionais das polarizações entre o público e o privado, o educacional e o assistencial, o segregado e o não segregado. Um dos pontos de relevância mostrado no estudo como impeditivo da implementação de políticas é a falta de financiamento sistemático para pesquisas vinculadas aos programas de desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Conseqüentemente, as experiências escolares inclusivas se dão de forma empírica, na base do ensaio-e-erro, não sendo sistematicamente avaliadas e nem difundidas para o aproveitamento de outras redes escolares.

SUMÁRIO

4 O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no Brasil, difundiu inúmeros documentos orientadores para a articulação entre educação e produção do conhecimento, “por meio do binômio privatização e mercantilização da educação”. As políticas educacionais prescritas pelo banco induziram reformas de cunho neoliberal, impondo uma racionalização na educação inspirada pela lógica do campo econômico. Fonte: DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

Porquanto, confirma-se a necessidade de ampliar e aprofundar mais pesquisas com fundamentos científicos, para propagar em grandes escalas as experiências educacionais de sucesso e competências específicas na luta contra o fracasso escolar de alunos de grupos vulneráveis; assim, trazendo alento aos professores, que apontaram como as maiores dificuldades em implementar a proposta de educação inclusiva a falta de: preparo; acesso ao conhecimento publicado para somar à sua formação profissional, a fim de atender em salas de aula, construir mecanismos e estratégias; e recursos pedagógicos para auxiliar os alunos com problemas de aceitação social, de processos e capacidades de aprendizagem diversificados.

Os movimentos de lutas trazem em sua história a tentativa de mudanças nos paradigmas, tendo como desafio a promoção dos direitos humanos e sociais para todos. Para Meletti e Ribeiro (2014), o acesso à escola regular deve romper com as duas marcas negativas da educação especial: o não acesso a qualquer tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado, e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico. Ademais, devem ser ampliados o atendimento educacional em escolas regulares públicas e a migração dessa população dos espaços segregados - especialmente aqueles marcados pelo caráter filantrópico, para os sistemas regulares de ensino.

Corroborando com esse pensamento, Sasaki (1997, p.16) explique que:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e, recentemente, adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

SUMÁRIO

Sob essa perspectiva, a lei deve ir além do acesso dos alunos com deficiências, garantindo melhores condições para sua aprendizagem. Se não existir mudança na estrutura da educação que não deu certo, é difícil imaginar uma inclusão bem-sucedida (NEVES, 2013, p.42).

A relação estabelecida pela legislação entre o poder público, as instituições privadas e o ensino regular, no que se refere às responsabilidades pelo atendimento dos alunos excepcionais, caracterizava-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizavam-se por atendimento aos alunos mais comprometidos, e as classes especiais públicas atendiam à população menos comprometida. Grande parte das instituições especializadas tinha preocupação maior com a reabilitação dos alunos, em detrimento da escolarização (KASSAR, 2013, p.49).

Com as reformas relacionadas à educação básica, surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB N. 2/2001, que responsabilizaram estados e municípios pela organização de reflexão, nas secretarias de educação, sobre a extinção da segregação; além do questionamento do trabalho das instituições especializadas, as quais foram substituídas pelo entendimento de que as pessoas com deficiência podem desenvolver-se no contexto das escolas regulares (BRASIL, 2001, p. 6). Isso foi visto como uma evolução na educação que tenta equalizar todos os alunos em termos de tratamento igualitário, sem exclusão. Nisso,

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2016, p. 25).

S U M Á R I O

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 trouxe novas concepções à atuação da educação especial na perspectiva da inclusão. A lei reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, e oferece o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, esse documento define claramente quais serão os alunos atendidos pela modalidade de ensino da Educação Especial no Brasil. Dentre os alunos considerados público-alvo da referida política estão os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, categoria da qual o autismo faz parte.

As políticas educacionais transferiram para a escola toda a responsabilidade de acolher e promover a aprendizagem de todas as crianças, inclusive a inclusão de alunos autistas. Diante de um discurso político e idealizado, e com lacunas na execução da proposta de educação para todos, a exclusão pode estar camuflada no discurso do inclusivo, pois o aluno com autismo não consegue se “encaixar” no que é esperado pela escola, e acaba sendo deixado à margem do processo educacional, pois um tipo de “comparação” com o aluno comum é estabelecido de forma velada.

Tendo isso em vista, o esforço público através de políticas públicas deve estar pautado em planejamento, mudança de rotinas, cultura, método, e investimento financeiro a longo prazo; caso contrário, será apenas mais uma “lei que não pegou” – expressão do senso comum que só existe no Brasil; logo, sendo uma lei não respeitada. A aprovação da lei deve abrir espaço para a criação de programas e projetos públicos que façam vigorar a inclusão de fato.

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a

SUMÁRIO

(re) definição dos países da educação especial e do *locus* do atendimento desse alunado (MANTOAN, 2006, p. 35).

Nesse sentido, o que se percebe nas escolas é um malabarismo improvisado permeado de desafios e dúvidas no que tange crianças com comportamentos inadequados. Se não existir investimento em um programa de capacitação contínua sobre deficiências nas escolas, além de estratégias de ensino-aprendizagem e políticas públicas, os alunos com deficiência podem ser segregados mesmo dentro das salas de aula regulares, sem o devido atendimento para seu desenvolvimento social, cognitivo e comunicacional. Portanto, faz-se necessário planejamento com objetivos específicos, direcionados para o trabalho com a diversidade.

Os estudos realizados por Mendes (2010) apontam as dificuldades relacionadas às tentativas do governo de impor uma única concepção de política de inclusão escolar, quando sequer há consenso entre os estudiosos da área. Ademais, outros obstáculos vinculados à limitação do poder público foram encontrados na iniciativa privada; notadamente em instituições filantrópicas que, em 2010, ainda eram responsáveis por 24,2% das matrículas.

A demanda por profissionais da educação inclusiva é imensa, todavia, Mendes (2006) aponta que os recentes cursos oferecidos pelo governo federal se baseiam em pressupostos de como deve ser o serviço de apoio à escolarização de alunos com deficiência, mas não se respaldam nas produções científicas da área. Dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, obtidos a partir do Censo Escolar de 2013, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam que apenas 6% dos professores que atuam na educação básica têm formação continuada específica em educação especial de, no mínimo, 80 horas. Tal fato alimenta a crença, já ultrapassada para os dias atuais, de que pessoas com deficiência, sobretudo crianças e jovens, devem ficar em casa, no isolamento social

SUMÁRIO

e, na melhor das hipóteses, frequentar apenas entidades especializadas e exclusivas para esse segmento populacional, pois as escolas não oferecem estrutura ideal para recebê-las. Entretanto, se essas crianças não mostrarem suas necessidades, a condição adequada não vai surgir com elas isoladas no recinto do lar. Assim sendo, é preciso propiciar situações de confronto e de reivindicações para conseguir mais melhorias e aperfeiçoamento do que já se conseguiu até agora.

ITINERÁRIOS DA INCLUSÃO

Segundo um levantamento obtido com base nos dados dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), no Brasil, mesmo com várias leis e diretrizes para tentar incluir todas as crianças, existem cerca de 140 mil crianças e jovens de até 18 anos fora da escola devido à deficiência, transtornos de desenvolvimento, autismo e superdotação. Infelizmente, o Censo Escolar 2015 reforça essa triste realidade ao apontar que apenas 26% das instituições públicas e privadas do Brasil são acessíveis.

Segundo o BPC, esses educandos fazem parte da população mais vulnerável socioeconomicamente e têm necessidades educacionais específicas. Eles necessitam de políticas contínuas de acesso e permanência escolar, apoio e condições de inclusão para que a lei torne-se uma verdade. Tais informações foram relatadas em um ciclo de audiências públicas que discutiu mecanismos práticos para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) no plenário da Câmara Municipal de São Paulo. O encontro foi organizado pela Deputada Mara Gabrilli e pela vereadora Adriana Ramalho, em maio de 2017, com o fim de debater aspectos de inclusão. (MARA GABRILLI, 2007).

Com esse entendimento, a educação inclusiva, para Glat (2007), deve ser um aspecto estruturante ou tema transversal na elaboração

SUMÁRIO

do currículo, tendo como pressuposto o respeito à diversidade como condição para a inclusão de todos os sujeitos socialmente excluídos e a preocupação com a integração plena, social e afetiva dessas pessoas. A inclusão escolar, conforme explicita Prieto (2006, p. 40), visa “tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”.

Bueno (1999, p. 12) declara que a educação inclusiva não se dá somente por meio de decretos. Para ele, os sistemas de educação do ensino regular devem construir “práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular” (BUENO, 1999, p. 12), o que depende de uma visão perspicaz dessas instituições e de iniciativas que legitimem essas práticas.

Portanto, a legislação educacional vigente no Brasil atualmente, que obriga as escolas a aceitarem todas as crianças no ato da matrícula, não prevê uma série de questões imprevisíveis em sala de aula; o trabalho do professor terá que atender às demandas específicas de um aluno com deficiência e ao mesmo tempo dividir a atenção com o restante da classe.

Hallahan e Kauffman (1994), citados por Mrech (2001, p.396), elencam as principais razões para ponderar sobre trazer toda e qualquer criança para dentro das salas de aula comum e consideram os seguintes pontos:

- a. Há muitos pais, professores (tanto do ensino regular quanto do especial), especialistas e os próprios educandos que estão satisfeitos com os serviços baseados no *continuum*;
- b. Para alguns tipos de dificuldade (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as desordens sérias na co-

S U M Á R I O

SUMÁRIO

- municação), pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada;
- c. Nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a - ou mesmo são capazes de - lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência, mas de maior gravidade, que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;
 - d. A afirmação de que as pessoas deficientes compõem um grupo minoritário em luta pelos seus direitos civis, como qualquer outra minoria oprimida e segregada, é um argumento falacioso para sustentar a defesa da “inclusão total”, porque, além de grupo minoritário, eles têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis na classe comum;
 - e. Um dos principais direitos de qualquer minoria é o direito de escolha, sendo que os pais ou tutores desses alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para os seus filhos;
 - f. Desconsiderar a evidência empírica de que há eficácia em alguns tipos de resposta mais protegida, para alguns tipos de alunos com dificuldades especiais na escola, seria uma atitude profissionalmente irresponsável e antiética;
 - g. Na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar a continuidade de serviços para que, em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar menos restritivo para as circunstâncias.

Corroborando com o pensamento de Mendes (2001), ao mesmo tempo em que se sente a necessidade de lutar e pressionar as escolas, o governo recomenda abrir as portas para todas as crianças com deficiência, não importando se existem planos, condições, capacitação;

assim, existe uma grande e real ameaça do insucesso da tentativa de incluir crianças com autismo nas escolas, *“uma pomposa e encantadora retórica, minimizando sua importância, atribuindo-lhe um sentido mais ético e politicamente correto”* do que propriamente a importância da sua fundamentação científica e teórico-prática, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta. Mendes (2006), ao citar a pesquisa de outro autor sobre como ocorreu a inclusão nos Estados Unidos explica:

Deno (1970), considerando a estrutura organizacional dos serviços nos EUA, propôs o sistema em cascata, com diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno. (MENDES, 2006, p. 390).

O acesso à educação é um direito que ainda não alcançou todas as crianças de forma completa em nenhum município do país, pois ainda é preciso mais pesquisas e mais reflexões a respeito da questão da inclusão. Construir um objeto científico é romper com o senso comum, ultrapassar as representações oficiais (BOURDIEU, 1989).

S U M Á R I O

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MUDANÇAS, CONTINUIDADES E DESAFIOS

Nesta sessão, reflete-se sobre a legislação concernente à educação inclusiva e à recente política de proteção aos direitos da pessoa com autismo com a ênfase no processo educativo, permeando a dimensão das políticas de inclusão, do entendimento dos dispositivos

legais, preconizando que o ensino básico obrigatório e o Atendimento Educacional Especializado serão também de relevância para essa pesquisa; assim como a compreensão do que é ser autista, suas características e condição para a aprendizagem, que demandam a revisão e a organização de políticas, programas e serviços a partir de interferências do poder público para concretizar tal modalidade de ensino.

No século XX, houve mais necessidade de reabilitação das vítimas de guerra, possibilitando o surgimento de tendências em assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos, embasando os discursos acerca da luta pelos direitos sociais, incluindo-se a educação e a participação desses sujeitos na democracia de muitos países. Desse modo, da constituição dos direitos até a execução de políticas públicas que garantam a sua prática, há um árduo caminho a ser percorrido (CARVALHO, 2003).

Portanto, o percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu em outras culturas e países, foi marcado por uma fase inicial de eliminação e exclusão, passando-se por um período de integração parcial através do atendimento especializado. Essas fases deixaram marcas e rótulos associados às pessoas com deficiência, muitas vezes tidas como incapazes e/ou doentes crônicos. Romper com essa visão, que implica uma política meramente assistencialista para as pessoas com deficiência, não é uma tarefa fácil. Mas, com menor ou maior êxito, isso foi feito com o avanço da legislação nacional sobre esse tema, contando agora com a contribuição direta das próprias pessoas com deficiência (ITS BRASIL, 2011).

É a partir da década de 90, que se produziram movimentos de grande repercussão no mundo, fenômenos socialmente consolidados e construídos (FACÍON, 2008, p. 103). Tais movimentos sociais construíram uma nova abordagem sob o ponto de vista conceitual, quando inauguram o termo necessidades educacionais, hoje reconhecidas como pessoas com deficiência. A educação especial, para Santos (1997), na maioria dos países, seguiu uma trajetória padrão

SUMÁRIO

semelhante de evolução. Considera-se que inicialmente foi caracterizada pela segregação e exclusão, depois houve uma modificação no olhar sobre esses indivíduos, que passaram a ser percebidos como possuidores de certas capacidades, mas ainda limitadas, como exemplo, a de aprendizagem. Ou seja, os excluídos são integrados a certos setores sociais, mas ainda com um viés de tutela e proteção; diminuindo o aspecto de medo e rejeição, mas ainda predominando a característica de exclusão, utilizando-se espaços, como os asilos e abrigos, para segregá-los. Desses espaços separados da sociedade, essas pessoas não saíam, comumente permaneciam submetidas a tratamentos e práticas degradantes e alienantes.

No paradigma da inclusão, cabe à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. Assim, neste capítulo, será explanada a Lei Específica de Proteção ao Autista, no seu contexto de acesso ao sistema regular de ensino como um direito recém-conquistado e que precisa do reconhecimento das escolas. Uma breve compreensão do que é autismo será necessária para contextualizá-lo no atual ambiente das políticas públicas de inclusão; além do entendimento de que o AEE consiste em uma estratégia para desenvolver aprendizagem e para tornar o direito à educação uma prática respeitada e praticada na atual política de educação para todos.

Na evolução do que se denominou “educação especial” – no Brasil, “educação inclusiva” - existiram diversos fatores sociais e políticos, vários aspectos para o que se quer hoje na escola, a educação para todos: de uma fase inicial, marcada eminentemente pelo assistencialismo, visando apenas o bem-estar da pessoa com deficiência, para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médicos e psicológicos. Com o passar dos anos, houve a integração da educação especial no sistema geral de ensino. Agora, existe a proposta de

SUMÁRIO

inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular. O Brasil é influenciado por movimentos de países da Europa na elaboração de políticas públicas para as pessoas com deficiência em consonância com as diretrizes colhidas nas conferências nacionais. Pode-se ressaltar como um marco extremamente relevante para o movimento das pessoas com deficiência a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, aprovada em julho de 2008 pelo Decreto Legislativo N° 186, e promulgada pelo Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009, com equivalência de emenda constitucional. A partir de então, a definição da expressão “pessoa com deficiência” chancelou esse conceito, pois demarca a importância e o papel das barreiras existentes no meio como fator limitador para a plena inclusão.

A deficiência é um fenômeno global, frequentemente associado à pobreza, com impactos políticos, econômicos, culturais e sociais, e implicações para a sociedade como um todo. Segundo dados da Organização das Nações Unidas, estima-se que 15,3% da população mundial (cerca de 978 milhões de pessoas dos estimados 6,4 bilhões de habitantes em 2004) possuíam “deficiências graves ou moderadas”, enquanto 2,9%, ou cerca de 185 milhões, enfrentam “deficiências graves”. Segundo dados do Censo IBGE 2010, há no Brasil cerca de 45,6 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 23,92% da população brasileira (BRASIL, 2012, p. 15).

SUMÁRIO

O que se percebe é que existem planos educacionais e diretrizes que balizam os currículos de ensino, que tentam atingir pessoas com deficiência. Todavia, na grande parte dos casos, as crianças com deficiência ainda são os alunos que não estão conseguindo acompanhar seus colegas de classe porque são indisciplinados, calados, distantes, filhos de lares pobres, negros, etc. Isso é um desafio não só para a escola, mas para toda a sociedade. Desde a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil oficializou a discussão de ideias inclusivistas. Tal documento trouxe uma nova visão de educação, com o crescimento de matrículas de crianças com dificuldades de aprendizagem. Iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto, até o presente momento em que

se constitui uma questão aberta e desafiadora para toda a sociedade: como incluir os excluídos no contexto das escolas públicas do Brasil?

Alguns defendem a proposta, pois reconhecem que a convivência entre “normais” e “deficientes” será benéfica para ambos, uma vez que a integração permitirá aos “normais” aprender a conviver com as diferenças, e aos “deficientes” será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo e ao modelo oferecido pelos alunos “normais”. Outros se posicionam contra, pois veem que a escola regular não possui nenhum recurso (físico ou humano) para atender a uma clientela tão diversa. Afirmam que o governo instituiu as leis, mas não oferece condições para que sejam devidamente implementadas. Abaixo discutiremos um pouco mais essa resistência à inclusão, abordando um pouco da representação da deficiência para a escola. (ROMERO; SOUZA, 2016, p. 30).

Assim, no contexto prático, no momento em que os profissionais atuam no cotidiano das salas de aula, colocam a política em ação. É quando se tem a clareza de como as interpretações do texto político são realizadas, não de forma fria, mecânica, mas cheia de conflitos, polêmicas e desafios, demandando vários conhecimentos, recursos e mudanças na estrutura e fundamentos da educação, com novos significados.

S U M Á R I O

A RELEVÂNCIA DO AEE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2009, o AEE deve ser ofertado no contraturno, em salas multifuncionais das escolas regulares, nos centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, como atividade complementar à da sala de aula comum, devendo contar com professor, material e projetos pedagógicos direcionados ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Acredita-se, então, que quanto mais esse apoio foi fornecido (junto a estrutura para esse atendimento, efetivamente montada e disponibilizada), mais a política inclusiva dos alunos em questão na rede regular de ensino básico se consolida. Dessa forma, o avanço do alcance das políticas públicas de educação deve ultrapassar o sentido quantitativo e compreender outros critérios para a educação de forma geral:

[...] os dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica têm sido amplamente divulgados pelo Estado como um indicador do sucesso das políticas públicas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação dessa população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil (MELETTI, 2014, p.178).

A não preparação das escolas para a inclusão é evidenciada pela precariedade na infraestrutura, nos equipamentos e recursos didáticos em todas as redes pesquisadas, sendo também apontada a necessidade dos professores confeccionarem recursos alternativos, inclusive para uso na sala de apoio pedagógico. Dessarte, muitos autores dividem-se entre acreditar que o sonho de incluir toda e qualquer criança na escola é apenas uma utopia ou perceber como uma questão inegociável.

Em uma pesquisa realizada para mapear a política de educação inclusiva implantada nas escolas pelas secretarias municipais de educação do estado do Pará, Oliveira (2012, p.281) identificou que não há preocupação com a regulamentação da inclusão como política educacional, na medida em que todos os municípios informaram possuir plano de educação, quando apenas um município apresenta regulamentação específica sobre educação especial. A pesquisa evidenciou a inexistência de adaptações arquitetônicas, falta de recursos didáticos e ausência de acessibilidade. Contudo, os aspectos pedagógicos foram os mais mencionados pelos entrevistados como problemas na inclusão escolar.

SUMÁRIO

A pesquisa revelou ainda, que os profissionais da educação estão centrados no diagnóstico clínico do estudante, quando o foco de atenção deveria ser nas habilidades do educando. O formato tradicional de aulas expositivas, com muita oratória e abstração e o número excessivo de alunos dificulta a condução das atividades pedagógicas para alunos com autismo.

Ademais, a falta de assessoramento pedagógico aos docentes e o medo em trabalhar com alunos diferentes também foram mencionados como fatores impeditivos de realizar aprendizagem com esse público. Logo, o trabalho com atividades diversificadas e a produção de material adaptado para atender às múltiplas exigências de cada tipo diferente de deficiência requerem uma postura proativa do professor. Além disso, a pesquisa denunciou que o processo de inclusão nesse contexto não está seguindo o que prescrevem os documentos internacionais, como a Carta de Dakar.

Em um sistema educacional denominado inclusivo, a avaliação não serve exclusivamente para mensurar o que o aluno não sabe ou não conhece, como ocorre na escola tradicional. Vai muito além disso. Constitui-se em um instrumento que permite ao gestor e ao professor identificarem a situação da escola, da sala de aula e dos alunos em relação às condições favorecedoras e às barreiras de aprendizagem existentes para atender às necessidades educacionais de cada aluno. (POKER, 2013)

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e das classes especiais foi repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola. O intuito do governo é que todo aluno tenha sua especificidade atendida e, sob essa perspectiva, foi proposta a principal lei de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, que tem como objetivo principal a seguinte proposta:

SUMÁRIO

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

O Decreto Nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao AEE para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns de ensino regular público e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), em abril de 2009, o projeto político pedagógico de todas as escolas deve contemplar o AEE.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se a uma modalidade de ensino complementar ou suplementar de apoio aos professores e às crianças com deficiência matriculadas em escolas públicas. São materiais mais adequados, almejando diminuir as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades.

S U M Á R I O

Esse atendimento incorpora funções próprias do ensino especial, valendo-se do uso de Salas de Recursos Multifuncionais (salas organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos), recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

O custeio e todo apoio devem ser adquiridos através de uma parceria entre União e municípios, tendo abrangência pedagógica que estabelece:

Art. 1º - A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (PARECER n. 13/2009 do CNE-CEB).

O entendimento estabelecido nesse contexto reivindica que essa política seja desenvolvida apenas nas escolas regulares públicas, mas que, posteriormente, deverá ser expandida para todos os sistemas de educação dos pais. O Decreto Nº 6.571/2008 se direciona aos sistemas de ensino, prescrevendo que a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, seja efetivada em classe comum de escolas de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

S U M Á R I O

No entanto, o Decreto Nº. 7.611/2011 revogou o Decreto Nº. 6.571/2008 e instituiu o duplo financiamento no âmbito do Fundeb. Ressalte-se que essa medida se deu em razão de que todo o seu conteúdo foi incorporado pelo Decreto n. 7.611/2011, conforme artigo 8º, a seguir: Art. 9º - Para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular pública que recebem Atendimento Educacional Especializado. E que a dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. § 2º O Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto, no artigo 14.

Para o entendimento de muitos defensores da causa da inclusão escolar, tal medida representou um retrocesso, voltando ao contexto da segregação, em que o aluno precisa de duas matrículas: uma na escola regular e outra na escola especial. Diante de tal insatisfação, o MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DEPEE), da Secretaria da Diversidade e Inclusão (SECADI), recebeu muitos pedidos de explicação sobre as diretrizes educacionais brasileiras, pois tanto a LDB de (1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) denotam ambiguidade quanto à organização da educação especial e da escola comum no contexto inclusivo. Dentro dessa análise, foi feita a resolução para operacionalizar as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, que traz os seguintes aspectos:

Art. 1º – Para a implementação do Decreto n. 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado em salas de

SUMÁRIO

recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º – O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem dentro de um contexto inclusivo. A abrangência desse conceito extrapola a presença física da criança cadeirante, surda, muda ou autista e envolve um consenso de que toda a escola é responsável pela aprendizagem de todos, desenvolvendo e investindo em práticas que causem resultados e mudanças em como a sociedade a vê.

O Atendimento Educacional Especializado requer que o aluno de escola pública seja matriculado duas vezes na mesma instituição, uma na sala comum e outra no AEE; essa escola recebe o recurso do Fundeb (relativo àquele aluno) duas vezes. No caso do estudante cursar a educação especial em escola regular da rede pública e receber o AEE em outra instituição do sistema público de ensino, comunitária ou filantrópica com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o poder público, a escola regular pública recebe uma vez por esse estudante e a instituição que oferta o AEE recebe também, pelo mesmo estudante. E, por último, se o aluno estuda apenas em instituição do sistema público de ensino, ou em instituição comunitária, confessionais ou filantrópica sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, essa instituição recebe apenas uma vez.

Sem grandes transformações no espaço escolar e na sociedade, essa tentativa de incluir os excluídos pode trazer um novo simulacro à educação especial, porquanto a mantém como dimensão separada e autônoma do fenômeno educativo, existindo pouca conexão entre as práticas e concepções pedagógicas dos docentes da sala comum e das salas multifuncionais (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p.6.).

SUMÁRIO

O discurso sobre inclusão na fala dos autores acima crítica o direito de entrada do aluno na escola, apoiado pelas políticas, ao apontar as lacunas das garantias dessa escolarização inclusiva – como materializar essa operação. Além disso, os autores apontam dúvidas em tom de descrédito quando dissertam sobre a incapacidade da escola como única promotora da inclusão. Na perspectiva deles, essa entidade sozinha - e sem apoio do governo – não pode resolver a problemática da exclusão escolar.

Brito de Castro (1997), ao pesquisar sobre a implantação da inclusão escolar na rede municipal de ensino de Natal/Rio Grande do Norte/Brasil, concluiu que, em geral, os professores têm evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos com ou sem deficiência, dadas as precárias condições de trabalho e de formação docente. Ele constatou, também, que há necessidade de mais conhecimentos para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula, e não uma capacitação especializada nas deficiências, como propõem as leis e as políticas educacionais brasileiras.

Sob essa ótica, transformar projetos pedagógicos, renovar a formação de professores aptos a lidar com crianças com múltiplas síndromes e deficiências, reformular projetos arquitetônicos e garantir financiamento com despesas para especificidade de cada criança, são requisitos que causam dúvidas sobre a eficácia da lei no cotidiano de cada escola pública, em cada município do Brasil, na tentativa de superar a desigualdade de oportunidades e obtenção de direitos.

Essa concepção (educação inclusiva) defende o conhecimento e a convivência com a diferença como promotores de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Esses pressupostos requerem revisões na definição e conceituação da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 10).

SUMÁRIO

O documento acima concluiu que o modelo proposto para a escola inclusiva está fundamentado na concepção de conviver com a diferença, promovendo a superação das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação ao público-alvo da educação especial. Contudo, aceitar a criança com deficiência na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Se a escola não conseguir proporcionar educação apropriada, o “despejá-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável. (CORREIA, 1997, p. 10).

Tal fato pode acabar contribuindo para dois tipos de exclusão (DORZIAT, 2009): a exclusão mascarada, quando o aluno tem acesso à escola, matrícula garantida, mas não há preocupação com o seu desenvolvimento e o seu processo de ensino-aprendizagem; e a exclusão física, que diz respeito à não preocupação em garantir a permanência desse aluno na escola (de maneira efetiva), conseqüentemente, impossibilitando-o de ser estudante, e fazendo com que ele desista e abandone o sistema de ensino.

Mesmo com a propagação dos discursos em prol da educação inclusiva na atualidade, as mudanças observadas, no que diz respeito ao binômio inclusão/exclusão, continuam permeadas de dúvidas, confusão e erro. O discurso político não está sendo apreendido passivamente pelos atores da educação das redes de ensino, bem como pelos que atuam em escolas especiais. Ao contrário, eles estão questionando, criticando e organizando ações para contestar as proposições políticas.

Com tantos lados, o fenômeno da inclusão de crianças com deficiência na escola ainda se mostra cheio de contradições e obscuridade, e é preciso mais aproximação, mais informação sobre as intenções e condições propagadas pelo poder público a partir da realidade da escola que se tem hoje.

SUMÁRIO

DA NECESSIDADE DE COMPREENDER O AUTISMO PARA O DESAFIO DE INCLUIR

Para compreender a Política de Proteção aos Autistas, fazem-se necessários maiores esclarecimentos para além das falas comuns dos que tentam explicar o que é autismo. É fundamental consultar as fontes da área da saúde e organismos internacionais que estabeleceram parâmetros de classificação e diagnóstico para aqueles que estão dentro dessa condição. A compreensão do conceito de autismo será uma condição para a discussão sobre a chegada de alunos com espectro autista nas salas de aulas regulares, fato que ocorre há bem pouco tempo e que ainda é polêmico na visão de escolas, famílias e setores da saúde pública.

Uma pesquisa feita com pais de crianças autistas nos Estados Unidos indicou um número alarmante sobre o diagnóstico dessas crianças: entre pessoas de 3 a 17 anos, haveria um autista a cada 45, o que representa uma prevalência de 2,22% naquele país. A pesquisa, feita pelo CDC (*Center of Diseases Control and Prevention*), do governo estadunidense, órgão próximo do que representa, no Brasil, o Ministério da Saúde, foi publicada no Relatório Estatístico de Saúde Nacional, com dados de 2014. (REVISTA AUTISMO, 2015). Dessa forma, são urgentes maiores investimentos em programas que viabilizem o mapeamento de casos de autismo através de parcerias entre secretarias da saúde e da educação para, em colaboração, avançar em políticas públicas para esse público.

O autismo não é uma enfermidade, é um sofrimento complexo do cérebro que implica problemas sociais, de conduta e de linguagem. O autismo não pode ser explicado, apenas descrito. Qualquer criança pode ter autismo, e essa síndrome impacta a família de muitas formas. O autismo é um enigma inquietante que afeta tanto a criança como toda a família. Crianças autistas requerem muitos cuidados de suas

S U M Á R I O

famílias. Ademais, os pais estão expostos a múltiplos desafios que têm um impacto forte na família (emocional, econômico e cultural). O apoio profissional pode ajudar a lidar com uma criança autista e minimizar o sentimento de se estar perdido. Quanto maior o número de informações, mais suave será o convívio na família e na sociedade, diminuindo preconceitos e prejudicando sustentar uma cultura de mais tolerância.

O autismo, é mais do que um problema que afeta só uma pessoa, é um transtorno de incapacidade que afeta a toda a família. Ainda é complexo diagnosticar os indivíduos com autismo porque eles podem apresentar diferentes formas de comportamento, como características de hiperativos, impulsivos, agressivos, comportamentos de autoagressão, acessos de raiva, hipersensibilidade a estímulos sensoriais, anormalidades na alimentação ou no sono, anormalidades de humor ou afeto, ausência de medo ou temor excessivo a objetos inofensivos (APA, 2000).

O autismo infantil corresponde a um quadro de extrema complexidade que exige que abordagens multidisciplinares sejam efetivadas visando-se não somente a questão educacional e da socialização, mas principalmente a questão médica e a tentativa de estabelecer etiologias e quadros clínicos bem definidos, passíveis de prognósticos precisos e abordagens terapêuticas eficazes. Com a maior acurácia das pesquisas clínicas, grande número de subsíndromes ligadas ao complexo “autismo” devem ser identificadas nos próximos anos, de forma que os conhecimentos sobre a área aumentem de modo significativo em um futuro próximo. (ASSUMPCAO JR. PIMENTEL, 2000, p.38).

A expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Kanner, em 1943, usou a mesma expressão para descrever 11 crianças que tinham em comum um comportamento bastante original. O DSM-IV, que é o Manual Estatístico de Doenças, criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), classificou o transtorno do espectro autista (TEA).

SUMÁRIO

Em 1957, nos Estados Unidos, uma pessoa em cada cinco mil era considerada autista, enquanto, em 2002, uma em cada cento e cinquenta era diagnosticada como autista. Dez anos depois, em 2012, os números subiram ainda mais, mostrando uma pessoa autista em cada 68. Em 2016, a proporção era de 1 criança com autismo para cada grupo de cinquenta e uma crianças nascidas. Essas informações foram divulgadas pelo Centro Norte-americano de Controle e Prevenção de Doenças (CDC). (BRITES; CLAY, 2015).

O conhecimento sobre o TEA carece de avanços em pesquisas e estudos sobre a origem, o desenvolvimento e o prognóstico das pessoas afetadas, uma vez que se trata de um fenômeno complexo e de causa ainda desconhecida. O TEA afeta a capacidade de interação social e as habilidades de comunicação social, gerando comportamentos antissociais, com repetições e interesses sem conexão com o contexto. Esses sintomas podem começar em qualquer momento da infância, especialmente antes dos três anos de vida. Os sintomas variam de intensidade de criança para criança e podem se apresentar desde traços discretos até severos, e a identificação pode ser facilitada e dificultada de acordo com a amplitude e a manifestação dos sintomas. Nessa perspectiva, a aprendizagem depende da integridade do processamento sensorial, ou seja, da habilidade do indivíduo em receber as informações sensoriais do ambiente e dos movimentos do seu corpo, de processar e integrar as diferentes modalidades sensoriais no sistema nervoso central e utilizá-las para produzir respostas adaptativas adequadas.

É comum a presença de dificuldades do processamento sensorial em crianças com autismo. Isso ocorre devido a um déficit no planejamento e na produção do comportamento ou movimento, podendo desencadear comprometimentos no desempenho motor, dificuldades da criança em se organizar e manter a atenção, bem como dificuldades na aprendizagem escolar. (MILLER, 2007). A inadequação no

SUMÁRIO

desenvolvimento e comportamento manifesta-se de maneira grave por toda a vida, aparecendo tipicamente nos três primeiros anos de vida.

A CID 11 é a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. O documento é utilizado por profissionais da área da saúde para identificar estatísticas e tendências de saúde em todo o mundo. É composto por cerca de 55 mil códigos únicos para doenças, lesões e causas de morte. Com isso, é importante ressaltar que profissionais - como psicólogos, psiquiatras e outros relacionados à área da saúde mental - utilizam em sua prática clínica o CID, que agora será o 11, e o DSM 5. (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais).

A partir deste mês de janeiro de 2022 a CID 11 entra em vigor e é de extrema importância conhecer as modificações com relação ao autismo para a efetiva aplicação. (TISMO, 2021).

Classificação de autismo na CID 10:

F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD);

F84.0 – Autismo infantil;

F84.1 – Autismo atípico;

F84.2 – Síndrome de Rett;

F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância;

F84.4 – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados;

F84.5 – Síndrome de Asperger;

F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento;

F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

S U M Á R I O

Classificação de autismo na CID 11:

6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;

6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;

6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;

6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;

6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;

6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;

6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;

6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Diante das classificações apresentadas, percebe-se que, na CID 11, a Síndrome de Asperger já não se faz presente nas divisões e que, assim como no DSM 5, encontra-se presente dentro do Espectro e não mais separado dele. É possível perceber também que, na CID 11, as classificações têm como foco perceber a deficiência intelectual e o prejuízo na linguagem.

Portanto, hoje, o autismo tem uma nova classificação em uma categoria própria, o transtorno do espectro autista (TEA), que se subdivide

S U M Á R I O

em três níveis: leve, moderado e severo – eliminando-se as categorias de autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo e transtorno global do desenvolvimento, sem outra especificação. Os transtornos globais do desenvolvimento (que incluíam o autismo, transtorno desintegrativo da infância e as síndromes de Asperger e Rett) foram absorvidos por um único diagnóstico, transtornos do espectro autista. O déficit na comunicação e interação social são as principais características para periciar uma pessoa dentro do espectro. A nova versão da classificação une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02 – em inglês: *Autism Spectrum Disorder* – ASD), as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

Algumas características comportamentais e cognitivas diferenciam os autistas. Nessa perspectiva, compreender os diferentes tipos de autismo pode ajudar os professores a trabalhar com esse público em sala de aula. As evidências na área das neurociências, conforme Lampreia (2013) mostraram que o cerebelo de sujeitos com TEA sofre de anormalidades, o que resultaria nos problemas relacionados à atenção e nos aspectos sensoriais presentes em alguns; enquanto o sistema límbico, outra área do cérebro investigada, estaria envolvido na expressão das emoções, do afeto, do comportamento social e da ansiedade, originando os comportamentos inadequados. Wilson (2013) explica que existem níveis de comprometimentos diferentes:

- i. AUTISMO CLÁSSICO - HOJE NÍVEL 1 - Caracterizado por problemas com a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos; o autismo clássico é tipicamente diagnosticado antes dos três anos. Sinais de alerta incluem: o desenvolvimento da linguagem atrasada; ausência da ação de apontar ou gesticular para um objeto desejado, ausência de contato visual, comportamento repetitivo, como balançar ou bater as mãos. Na maioria dos casos, a síndrome provoca atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e de uma forma generalizada, conhecido como transtorno global do neurodesenvolvimento.

SUMÁRIO

- ii. NÍVEL 2 - (ANTES ERA SÍNDROME DE ASPERGER) – apresenta características de alto funcionamento, excepcionais, habilidades verbais, mas ainda apresenta dificuldades com o jogo simbólico, limitação com habilidades sociais, desafios que envolvem o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, ou mesmo obsessivos interesses especiais.
- iii. HOJE NÍVEL 3 - Envolve necessidade de mais apoio na sociabilidade, comunicação e autocuidado, apresenta diferenças em habilidades de comunicação, habilidades sociais, e movimentos repetitivos estereotipados.

No Brasil, há pouca divulgação sobre estudos de incidência de autismo, e as informações são inexatas. Dados do Centro para Controle de Doenças e Prevenção mostram que o autismo afeta uma a cada 88 crianças nascidas nos Estados Unidos, e sua ocorrência teve um aumento de 23% entre 2009 e 2012. Tal número traz a dúvida: o autismo está realmente aumentando ou a maior incidência deve-se a um diagnóstico mais preciso?

Segundo a neurocientista Carmem Gottfried, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e integrante do Grupo de Estudos do Transtorno do Espectro do Autismo (GETEA), o diagnóstico clínico é mais preciso hoje e fatores de risco, como estresse materno, homens com idade avançada tendo filhos e o uso de certos medicamentos durante a gravidez, também podem levar ao aumento de diagnósticos do TEA. (ROCHA, 2013). No entanto, com o avanço das pesquisas, o conceito de autismo foi sofrendo alterações ao longo do tempo, embasadas em novos estudos que foram surgindo de acordo com novas descobertas de neurologistas, geneticistas e psiquiatras, com equipes multidisciplinares, ao observarem a manifestação de alguns comportamentos e a ausência de outros. A partir dos marcos do desenvolvimento humano, é possível fazer o diagnóstico através das características citadas abaixo:

SUMÁRIO

- a. Inabilidade na comunicação e na interação social;
- b. Déficits na reciprocidade sócio emocional;
- c. Déficits nos comportamentos não verbais de comunicação usuais para a interação social;
- d. Déficits nos processos de desenvolver e manter relacionamentos - Padrões restritos, repetitivos de comportamento, de interesses ou atividades manifestadas.

Segundo Assumpção (2000), o tratamento do autismo consiste em intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação. Uma equipe multidisciplinar deve avaliar e propor um programa de intervenção junto à escola e à família para aumentar a qualidade de vida da criança e auxiliar na realização de atividades escolares e do dia a dia com independência e autonomia. A análise aplicada do comportamento (ABA) é um dos métodos mais utilizados para o cuidado do indivíduo autista. A abordagem baseia-se nos pressupostos teóricos da ciência do comportamento, e seu emprego é geralmente utilizado para ajudar na aquisição de comportamentos socialmente adequados e diminuir ou extinguir o repertório comportamental problemático. Fazem parte do seu repertório de técnicas a modelagem e o uso de agentes reforçadores, além de outras estratégias comportamentais.

O tratamento mais seguro, no que tange ao autismo, é a Terapia Comportamental (TC), que é o único tratamento baseado em evidências científicas, afirma Martha Hubner, professora do Instituto de Psicologia (IP), da USP. A pesquisadora dirige o Centro para Autismo e Inclusão Social (Cais), cujo projeto se distingue por não só oferecer tratamento gratuito aos autistas, mas também por prover aos pais uma espécie de treinamento para lidar com esses pacientes ao longo da vida.

SUMÁRIO

[...] apesar dos avanços provenientes da pesquisa comportamental, informações imprecisas e a falta de conhecimento acerca do autismo ainda se mantêm, trazendo prejuízos aos próprios autistas e a seus familiares, aumentando o despreparo de professores e outros profissionais que lidam com crianças autistas, mantendo e gerando preconceitos. Por essa razão, torna-se patente a necessidade de os analistas do comportamento se preocuparem não somente com a investigação científica e o desenvolvimento de técnicas e tecnologias de intervenção, mas também em disponibilizarem o saber decorrente de suas pesquisas para o público em geral, principalmente no Brasil, onde os estudos sobre o tema, além de escassos, não encontram meios de veiculação para a comunidade. (GOULAR, 2002, p.153).

Outrossim, Marta Hübner ressalta que outros países, a exemplo os Estados Unidos, legitimaram, através de leis, a eficácia da ABA. Nesses países, existem leis federais que exigem terapia ABA como tratamento para o autismo, financiado pelo próprio governo. O TEA é uma síndrome comportamental e, como tal, requer um analista do comportamento que atue junto à pessoa. Relacionar-se com o outro, um dos déficits do espectro autista, é um comportamento e pode ser ensinado; não basta ser compreendido ou contemplado. (R. ESPAÇO ABERTO – USP, 2015).

SUMÁRIO

LEI BERENICE PIANA, LEI DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DO AUTISTA

Diante da discussão do que é o espectro autista, será necessário trazer maiores considerações relativas ao serviço de Atendimento Educacional Especializado, à inclusão desse público no espaço da escola e ao entendimento da evolução das matrículas. Até aqui, foi imprescindível compreensão histórica acerca do caminho das leis

educacionais brasileiras e da exclusão de pessoas com deficiência, retratada em documentos oficiais. Um exemplo é a própria Constituição Brasileira de 1824, que, de acordo com Jannuzzi (2004), excluía o adulto deficiente físico ou moral, negando-lhe direitos civis, até a chegada da recente Lei Nacional de Proteção à Pessoa com Autismo. No fim, essas análises apontam fenômenos a serem estudados e aceitos como uma evolução do pensamento político e social.

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, os dispositivos legais que se seguiram e os demais documentos orientadores do Ministério da Educação passaram a tratar mais especificamente da inclusão escolar dos alunos com deficiência; mas, apenas com a Lei Nº. 12.764/2012 é que o autismo passou a figurar de forma clara nos textos legais e nas demais publicações. Tal lei representa um avanço em termos sociais e no compromisso do país na execução de ações voltadas à integral atenção às necessidades da pessoa com transtorno do espectro autista. As políticas públicas de proteção ao autista ainda não conseguiram garantir a efetivação de tratamento e cuidados para minimizar os comportamentos que inviabilizam o convívio social dos autistas, melhorando sua qualidade de vida.

Para compreendermos como foi lenta e tardia a forma como o autismo foi incorporado na educação especial, deve-se saber que isso ocorreu apenas na última nota técnica que orientou os sistemas de ensino para a implementação da Lei Nº 12.764/2012 a de Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no seu Artigo 1º, §2º, esclarece que o indivíduo diagnosticado no espectro autista é considerado pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A referida legislação prevê a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para os autistas, além da implantação, acompanhamento e avaliação dela.

SUMÁRIO

O intuito é garantir serviços de saúde, diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, nutrição adequada e a terapia nutricional, medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência e assistência social aos que são diagnosticados como autistas.

Assim, como bem explicou Lemieu (1994), políticas públicas podem ser definidas como tentativas de regular situações, problemas públicos que nascem do interior das coletividades. Para tal, a Política de Proteção à Pessoa com Autismo deverá articular, conforme o projeto, os organismos e serviços da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, nas áreas de saúde, educação, assistência social, trabalho, transporte e habitação, com vistas à coordenação de políticas e ações assistenciais.

Importa ressaltar que a inclusão não pode ser reduzida unicamente à inserção dos alunos com deficiências no ensino regular. Uma prática inclusiva deve permear todo o processo educacional, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar. A capacidade dos professores de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem com os alunos que antes não frequentavam a escola parece ser o maior desafio para a educação inclusiva. Tal evidência reforça a necessidade de toda a sociedade receber mais informações sobre a inclusão e a responsabilidade de universidades, entidades civis e governos de propiciar a produção de conhecimento que fomente debates e reflexões sobre a questão do autismo, que felizmente é irreversível.

A Política Nacional de Proteção ao Autista deve fortalecer parcerias entre ministérios e avaliar as reivindicações de familiares de pessoas com autismo. No caso do acesso à escola, que é apenas um viés da questão da inclusão desses sujeitos, ainda é preciso o entendimento da adaptação de métodos e conteúdo de ensino. Crianças com TEA não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais, pois não

S U M Á R I O

conseguem responder a instruções complexas nem manter a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos (visual e auditivo).

Geralmente, apesar de necessários, pesquisas e estudos sobre o TEA são escassos e desafiadores. O sistema brasileiro de ensino tem lidado com essa questão por meio de medidas facilitadoras, como: a adoção de cuidadores em sala de aula quando essencial à criança ou ao jovem, professoras de reforço e salas de aceleração. Todavia, tais ações não resolvem o desafio da inclusão, já que qualificar uma escola para receber todas as crianças implica medidas de outra natureza, mais além. Precisa-se visar a estruturação do ensino e de suas práticas, o que repercute no abandono de antigas concepções educacionais tradicionais, baseadas na perspectiva das salas de aulas homogeneizantes - as quais persistem no equívoco de trabalhar como se todas as crianças aprendessem apenas a partir de um único método, de um singular instrumento, fechando espaço para criatividade e inovação.

Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Outras têm uma linguagem imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona, etc. Os que têm capacidade expressiva adequada podem ter inabilidade em iniciar ou manter uma conversa apropriada. Os déficits de linguagem e de comunicação persistem na vida adulta, e uma proporção significativa de autistas permanece não verbal. Aqueles que adquirem habilidades verbais podem demonstrar déficits persistentes em estabelecer conversação, tais como falta de reciprocidade, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmo, bem como problemas para interpretar linguagem corporal e expressões faciais. (GADIA et al., 2004, p. 84).

A participação dessas crianças na rede escolar deve ser preparada de forma plural e sistemática para dirimir esses sentimentos negativos que afastam a inclusão social. Em geral, o preconceito é alimentado pela ignorância. O “não conhecer” leva as pessoas a rejeitarem, pois demanda que elas saiam da sua zona de conforto, que

SUMÁRIO

abandonem as visões pré-concebidas. Com essa lacuna nas políticas educacionais, em 2008, o MEC estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Nele, destacam-se os seguintes artigos:

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 específica, para atender às suas necessidades;

[...] 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;

De acordo com o artigo 3º da Lei Berenice Piana, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do Inciso IV do Artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado. A comprovação pode ser feita por um laudo médico ou até mesmo por um relatório de um pedagogo ou psicopedagogo. Nesse laudo ou relatório, o médico ou pedagogo deve dizer os motivos pelos quais há necessidade de disponibilização desse profissional.

Pelo decreto acima, o acompanhante especializado é aquele que realiza, em caso de comprovada necessidade, “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” das pessoas com TEA. Ou seja, seria um profissional para exercer a atividade de cuidador (apoio à locomoção, alimentação, higienização e cuidados pessoais) e também de mediador (apoio às atividades de comunicação e interação social). Um ponto a esclarecer é que a comprovação da necessidade do acompanhante, feita pelo médico ou pedagogo/psicopedagogo, deve especificar as atividades

S U M Á R I O

para as quais a criança ou adolescente com TEA necessita de acompanhamento especializado para que o profissional que exercerá essa função tenha a formação específica.

Sobre o direito à educação dos autistas no Brasil, o Decreto N° 8.368/2014, que Regulamenta a Lei dos Autistas N° 12.764/2012, dispõe:

Art. 4º. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

§ 1º. O direito de que trata o *caput* será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

§ 2º. Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do **Parágrafo Único do Art. 3º da Lei N° 12.764, de 2012**. O Artigo 2º da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista traz como diretrizes:

- I. a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II. a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- III. a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

SUMÁRIO

- IV. o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- V. a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
- VI. o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
- VII. o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no país.

Essa lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e contempla, no Inciso III do Artigo 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública, efetivado, entre outras, mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e, se necessário, com serviços de apoio especializado. Porém, na realidade, as famílias têm sofrido com o alto custo das terapias específicas para o desenvolvimento comportamental e cognitivo, que são realizadas fora da rede pública, em clínicas e espaços terapêuticos. Não há garantia de que seja dado atendimento adequado ao autista nem existe qualquer legislação que propicie tal atendimento.

Ainda é um grande desafio tornar o ensino regular adequado e adaptado às necessidades especiais de cada criança; afinal, o ensino regular é voltado para o coletivo e baseado na pedagogia tradicional, que tem sido bem eficiente com o desenvolvimento típico, mas totalmente falha na educação especial. A inclusão obriga uma revolução

SUMÁRIO

nos ambientes escolares, inovando a estrutura e as condições atuais da maioria de nossas escolas (sobretudo as de nível básico).

O Decreto Nº 8.368/14, que regulamenta a Lei Berenice Piana, afasta as dúvidas quanto à obrigatoriedade das instituições de ensino de garantirem o acompanhante especializado ao estudante autista que dele necessite. Além de consolidar um conjunto de direitos, a Lei no seu Artigo 7º veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

De acordo com o Artigo 5º do Decreto Nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei Nº 12.764/2012, compete ao sistema responsável pelo credenciamento de instituições de ensino a instauração de processo administrativo com vistas ao exame de conduta ao Artigo 7º da referida Lei. A Nota Técnica Nº 24/2013 define, baseada na Lei Nº 12.764/2012, que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, trazendo em seu texto a seguinte definição de pessoas com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006 *apud* BRASIL, 2013).

O impacto da inclusão nos sistemas de ensino deve somar esforços para findar definitivamente os serviços e métodos de segregação da educação especial, dos programas de reforço escolar e das salas de aceleração de turmas especiais. Depois de muitos embates, ideologias e lutas políticas para mudar a história da educação para poucos, as políticas ainda não conseguiram avançar a ponto de provocar mudanças significativas no fazer educacional das escolas do Brasil.

SUMÁRIO

Em 6 de julho de 2015, foi publicada a Lei Nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, autodenominada Estatuto da Pessoa com Deficiência. O estatuto destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência. O Artigo 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 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, 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. 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;
- V. Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VI. Planejamento de estudo de elaboração de AEE, de organização de recursos e serviços de acessibilidade, disponibilização, usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia.

SUMÁRIO



2

**POLÍTICAS PÚBLICAS
DE INCLUSÃO
NO PLANO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO EM FORTALEZA**

Nesta seção, apresenta-se um recorte da educação especial em Fortaleza a partir de ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e pela Prefeitura de Fortaleza. Tais ações são uma condição para formulação de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, sendo progressivamente incorporadas à agenda política local, com o conseqüente acesso a bens e serviços para aqueles que até bem pouco tempo não frequentavam as escolas regulares, com equiparação de oportunidades. Conseqüentemente, será importante apresentar alguns aspectos da educação básica municipal de Fortaleza através do Plano de Educação para os anos de 2015 a 2025.

É importante citar o trabalho de algumas associações, que caracterizam-se como grupos de pessoas que trabalham e desenvolvem ações de cobrança de políticas públicas para o poder constituído. Em Fortaleza, além da Casa da Esperança, estão surgindo outras associações de pais que “militam” para maiores investimentos em prol da pessoa com autismo. Apresentar-se-ão as primeiras aproximações com a unidade escolar – isto é, o lugar de pesquisa de onde se extraem pontos importantes para o aprofundamento das análises futuras na construção da própria pesquisa, buscando compreender conceitos e práticas de inclusão e integração.

As políticas de educação especial do estado do Ceará, confirmando as determinações da Política Nacional de 2008, ratificam o papel do município como ente federado que deve ocupar-se dos serviços de educação especial de perspectiva inclusiva. É no plano local, nas municipalidades brasileiras, que as políticas nacionais de tal área são implementadas. Contudo, ações voltadas a tentar trazer a criança para a escola devem ocorrer em consonância com a prestação de serviços de atendimento, respeitando e desenvolvendo práticas que efetivamente tragam mais participação escolar.

Em 1994, a Secretaria Municipal de Educação criou Salas de Apoio Pedagógico com o objetivo principal de atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências para

SUMÁRIO

possibilitar o acesso desses ao ensino regular, de forma inclusiva. A equipe de educação especial organizou, na época, cursos especializados nas áreas de deficiência mental, visual e auditiva, favorecendo a formação dos professores que realizavam trabalhos nessas salas. Esse trabalho foi implantado em apenas quatro escolas (FORTALEZA, 2005 p. 1)

Nisso vê-se que a participação e inclusão na sociedade, igualdade de oportunidades, acessibilidade e não-discriminação são temas que somente recentemente foram alvos de ações do governo. Há menos de três décadas, o movimento de inclusão das pessoas com deficiência ganhou importância no Brasil, repercutindo em avanços sociais para todos. Fortaleza não fugiu a esse modelo, pois:

Em 2003, a Prefeitura Municipal de Fortaleza aderiu ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, do Governo Federal. Esse programa cumpre a função de fomentar a construção de sistemas de ensino inclusivos tendo como foco central o município. Participam do programa 144 municípios. Um dos municípios polo é Fortaleza, que recebe orientações sobre a organização de políticas e práticas de inclusão. Dentro desse programa, a SEDAS “indicou 02 (duas) escolas piloto para implantação do Projeto Educar na Diversidade, objetivando desenvolver processos e materiais de formação que atendam à diversidade nas escolas regulares, assegurando a aprendizagem com qualidade para todos os alunos. (FORTALEZA, 2005, p. 2).

SUMÁRIO

A educação municipal de Fortaleza é beneficiada também pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (com base no Decreto Nº 7.611/2011 e na Portaria Nº 13/2007), que apoia a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular. O Programa disponibiliza um conjunto de equipamentos relativos a informática, mobiliário, materiais pedagógicos e acessibilidade às escolas públicas de ensino regular para a organização do espaço de AEE. Como efeito, de 2005 a 2010, 24.301 Salas de

Recursos Multifuncionais foram implantadas. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008).

O Projeto Fortaleza 40 Anos é um plano de desenvolvimento para a cidade de Fortaleza com estratégias a serem implementadas a curto, médio e longo prazo (horizonte: ano 2040), o qual contempla: 1- Plano Mestre Urbanístico, 2- Plano de Mobilidade, e 3- Plano de Desenvolvimento Econômico e Social. O Projeto é uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza, sob coordenação do Instituto de Planejamento de Fortaleza (IPLANFOR) e da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC). O Plano será organizado em seis módulos de quatro anos, o que coincide com o cronograma das seis próximas gestões do Executivo Municipal: 2017/2020, 2021/2024, 2025/2028, 2029/2032, 2033/2036 e 2037/2040. No Eixo 2, no Plano de Mobilidade, está registrado como um dos objetivos específicos, fortalecer as ações de educação especial na perspectiva da educação inclusiva para as pessoas com deficiência, considerando as especificidades de cada deficiência e a necessidade da presença de apoiadores em sala de aula quando houver necessidade por parte do(a) estudante com deficiência.

Tal documento descreve a proposição de uma visão de futuro para Fortaleza e apresenta o conjunto de eixos e objetivos estratégicos necessários para o seu alcance. Como proposta, o plano deverá ser submetido à apreciação dos coletivos e validado, além de serem formados grupos de trabalho para o detalhamento das ações necessárias.

Em 2011, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (DCM) em Fortaleza, que sistematizaram o que foi estabelecido na LDB (LDB, Lei Nº 9394/96) e em outros marcos legais que regem o sistema educacional do Brasil. Essas diretrizes foram elaboradas com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, dos distritos de educação, bem como das secretarias de Direitos Humanos e de Cultura de Fortaleza.

SUMÁRIO

Em Fortaleza, o ensino fundamental consiste nos nove anos de ensino básico subsequentes ao período da educação infantil, dividido em dois ciclos: anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), ou seja, crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos. Aproximadamente 142.630 alunos cursam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino; distribuídos em 5.384 turmas, em 289 escolas. Na rede municipal de ensino, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades também têm acesso à educação no âmbito da escola regular de acordo com o Plano de Educação de Fortaleza.

A educação infantil é o primeiro espaço institucional educacional frequentado pela criança com o objetivo de oferecer desenvolvimento integral do indivíduo através de vivências pedagógicas diversas; planejadas para garantir a ampliação das formas de expressão, aprendizado e bem-estar. O município de Fortaleza conta com 220 unidades de ensino exclusivamente voltadas à educação de crianças. São 138 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 82 creches conveniadas, que atendem a crianças com idade de creche e pré-escola (de 1 a 5 anos).

No *site* da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), publicou-se, em 2014, que há 5.600 alunos acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), estando alocados em 137 Salas de Atendimento Multifuncional (em instituições conveniadas à prefeitura) ou em salas de aula comum por meio de práticas pedagógicas inclusivas. Porém, é preciso mais do que uma sala de apoio para a educação inclusiva ser específica para alunos autistas, visto que tais sujeitos apresentam grandes diferenças na manifestação de comprometimentos comportamentais, cognitivos e sensoriais.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário atentar-se aos equipamentos escolares (prédios, materiais didáticos e recursos imateriais), ao pessoal docente e outros profissionais de apoio, ao financiamento relativo ao fundo público e às redes comunitárias (que são constituídas por familiares de alunos e outras parcerias).

SUMÁRIO

Apenas no pilar da formação pedagógica, a ida desses alunos às salas de aula vai demandar de diferentes níveis de atendimento, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas e educador físico. Em ambiente não-escolar, com atendimento especializado no apoio, complementação e suplementação; a diversificação do atendimento possibilita contemplar uma grande variedade de necessidades que possam ser apresentadas pela heterogeneidade dos alunos da educação especial.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA PARA OS ANOS DE 2015 A 2025

O Plano Municipal de Educação de Fortaleza para o decênio 2015-2025 cumpre a Legislação Federal, Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que estabelece o Plano Nacional de Educação (de duração decenal) com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. O Plano segue também a Lei Nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, na qual o Art. 8º estabelece aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a elaboração de seus correspondentes planos de educação - ou da adequação dos planos já aprovados em lei, em consonância com o Plano Nacional de Educação - com o prazo de 1 (um) ano contado da publicação da mencionada lei. O Plano Municipal de Educação contém diagnóstico, concepção pedagógica, diretrizes, objetivos, metas e estratégias para educação do município a serem implementadas de 2015 a 2025. Tão logo, o poder público municipal exercerá papel indutor para conseguir realizar tais objetivos e metas estabelecidas no Plano.

O documento denominado Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza, prevê o desenvolvimento de uma política educacional com-

S U M Á R I O

prometida com a escola municipal de qualidade para os anos compreendidos entre 2015 e 2025. Fruto de debates entre os atores sociais ligados à educação da cidade e ao poder público, o PME apresenta a missão de completar o processo de planejamento cujo marco inicial é o Plano Nacional de Educação (PNE). Nessa perspectiva, cumpre a diretriz da organização federativa do Estado brasileiro com a elaboração e o alinhamento dos planos decenais de educação dos estados e municípios.

O Plano - que mapeia a educação especial em Fortaleza a partir da atuação da Secretaria Municipal da Educação (SME) - apresentou a estrutura organizacional da SME, composta de uma Célula de Educação Especial com os seguintes profissionais: 22 técnicos em educação; 107 professores do Atendimento Educacional Especializado, selecionados internamente, seguindo os critérios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); 15 auxiliares de serviços educacionais; e 28 estagiários do curso de Pedagogia. A rede de ensino oferece nas unidades escolares 129 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), distribuídas pelas seis regiões administrativas da cidade, conforme mostra a próxima tabela. Vale ressaltar que atualmente existem 22 Salas de Recursos Multifuncionais com carência de professores.

O objetivo da referida publicação é propiciar a implementação de um projeto educativo para a cidade de Fortaleza, comprometido com uma escola cidadã, que assegure a inclusão social e a permanência bem sucedida do educando em todos os níveis e modalidades de ensino. Toma-se como meio o oferecimento de uma educação de qualidade na vivência plena de uma gestão democrática e na valorização do papel dos profissionais da educação da pré-escola até o ensino fundamental, o que garante ao aluno o direito de aprender. A seguir, alguns quadros apresentados no referido plano para mapear a educação na cidade, sob diferentes aspectos da educação dentro do contexto desta pesquisa:

S U M Á R I O

Tabela 1 - Matrícula na educação especial - educação básica por etapa e modalidade de ensino – Fortaleza - escolas públicas e privadas (2010 – 2014)

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	TOTAL
2010	796	3.583	227	788	5.394
2011	566	3.733	346	525	5.170
2012	481	3.524	408	596	5.009
2013	431	3.655	471	555	5.112
2014	443	3.993	538	540	5.514

Fonte: INEP/Censo Escolar – de 2010 a 2014.

Assim, considerando a totalização do atendimento da educação especial em Fortaleza, observa-se que, na educação infantil, predominou a diminuição da matrícula - com redução de 44,3% entre o primeiro e o último ano do período. Por sua vez, no ensino fundamental, os três últimos anos do tempo em análise registraram crescimento de 13,3%, de 2012 para 2014. Já no ensino médio, o aumento ultrapassou 100%, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorreu redução de 31,5% do primeiro ao último ano analisado.

Tabela 2 - Matrículas na educação especial na educação básica Fortaleza – rede municipal (de 2010 a 2014)

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	TOTAL
2010	176	1.667	-	233	2.076
2011	176	1.873	-	276	2.325
2012	128	1.817	-	292	2.237
2013	147	1.966	-	295	2.408
2014	201	2.304	-	314	2.819
2015 (*)	263	3.005	-	306	3.574

Fonte: INEP/Censo Escolar – de 2010 a 2014 - SME Fortaleza.

SUMÁRIO

No período de 2010 e 2014, apresentou-se um decréscimo de 5,05% nas matrículas nas redes estadual e privada. Considerando apenas a rede estadual, em 2010, haviam 1.266 alunos matriculados e, em 2014, registrou-se um total de 1.202. Já na rede privada, constatou-se um decréscimo de matrículas ainda mais significativo, com o percentual de 17,16%. Conforme apresentado no ano de 2010, a rede privada tinha um total de 1.550 alunos e, no ano de 2014, o número de discentes matriculados caiu para 1.284. Esse fenômeno deve-se, possivelmente, ao fato de que escolas e instituições especializadas não contabilizarem mais as matrículas dos alunos atendidos como substitutivas ao ensino regular, mas como complementares, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

No Brasil, segundo estudos voltados para a área, o autismo é diagnosticado tardiamente, o que prejudica o tratamento e dificulta a socialização da criança. Por esse e outros motivos, muitas vezes, são os familiares de pessoas com a síndrome que iniciam um movimento de lutas e cobranças para que existam oportunidades de diagnóstico precoce e para que os autistas evoluam e encontrem seu espaço na sociedade.

Em Fortaleza, a iniciativa de receber crianças com autismo para trabalhar suas potencialidades e oferecer serviços multidisciplinares foi protagonizada pela Casa da Esperança. A Instituição foi fundada por uma médica pediatra - com apoio de outras mães - que tornou-se psiquiatra diante do desafio de lidar com dois filhos com autismo em uma época na qual o transtorno não era conhecido. Sediada no Ceará, a Casa da Esperança é referência internacional no atendimento a pessoas com autismo. Através de uma equipe multidisciplinar de 170 profissionais, a Instituição atende cerca de 400 pessoas, com acompanhamento intensivo de quatro horas diárias. Nesse espaço, trabalham médicos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais, enfermeiros, educadores físicos, músicos, instrutores, pessoal administrativo e de apoio. Essa equipe desenvolve diversas atividades, como: atenção à saúde, à educação especializada,

SUMÁRIO

à família, à produção e difusão de conhecimentos sobre autismo e à garantia e defesa de direitos das pessoas com autismo.

O papel das associações de pais em Fortaleza é importante dado o fato de existir uma grande lacuna de serviços de informações e atendimentos no que se refere à suspeita ou mesmo ao pós-diagnóstico de uma criança com autismo. Essas associações ajudam com apoio psicológico, prestando informações sobre onde e como encontrar locais de tratamentos e profissionais qualificados, e ainda conseguem descontos e parcerias com muitos desses profissionais através da própria associação; conseguem ainda formatar eventos para promover informações e discussões sobre saúde, educação e direitos para famílias e educadores de crianças com autismo.

Em 2015, a Associação Pintando o SetEAzul foi criada por pais e amigos de autistas que, por causa da grande carência de qualificação profissional para o diagnóstico e atendimento infantil, uniram-se e lutaram por reconhecimento e aquisição de direitos para que tais crianças sejam compreendidas pela sociedade e por eles mesmos. De caráter assistencial, beneficente e sem fins lucrativos, a entidade favorece a busca e a divulgação do conhecimento acerca do transtorno do espectro do autismo (TEA) e tem como meta melhorar a capacidade de adaptação e a qualidade de vida das pessoas com autismo e de seus familiares. Para a Associação Pintando o SetEAzul, o diagnóstico precoce é fundamental, como também é necessária uma relação de conhecimento, fidelidade, comprometimento e cumplicidade entre família, escola, médicos e associação.

A Associação Fortaleza Azul (FAZ) é outra entidade com pouco tempo de vida (somente três anos), mas que já conta com um trabalho de grande relevância para a visibilidade da causa na cidade. A FAZ é uma associação sem fins lucrativos, formada atualmente por 180 famílias de indivíduos com transtorno do espectro autista. O principal objetivo da Associação é que indivíduos com autismo sejam respeitados

SUMÁRIO

em suas peculiaridades. Para isso, são pautas da FAZ: a garantia de políticas públicas relacionadas ao autismo, ações que levem informações à sociedade, e atividades que envolvam as famílias.

A parceria da organização não governamental Associação Fortaleza Azul com demais representantes do governo local (deputados estaduais, vereadores e representantes da Câmara Municipal de Fortaleza) oportunizou a idealização de projetos voltados para políticas municipais por meio de eventos e reuniões com a finalidade de debater sobre o autismo na cidade. Esses projetos foram apresentados e protocolados, entrando em pauta na referida casa legislativa na primeira sessão ordinária do ano de 2017, na realização de audiência pública em comemoração ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Em tal projeto, a produção legislativa percebeu a possibilidade de lutar por essa conquista, que – em casos como esse –, permite que o próprio presidente da Câmara faça a promulgação do projeto devido à urgente necessidade de uma política municipal que contemple, defenda e auxilie as pessoas com autismo, fazendo jus à causa de cuidados com o autismo. (TRIBUNA DO CEARÁ, 2017).

Essa proposição está em consonância com a Lei Federal Nº 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em Fortaleza, nota-se a influência de uma política municipal que impulsionou a criação de medidas práticas, como: censo municipal, centros de referência para tratamento, e garantia de atendimento a possíveis casos de autismo e de plano terapêutico individualizado com reavaliações semestrais. O projeto de lei nº 421/2013 – retomado e assinado em 2017, após ter sido proposto, mas não assinado, no ano de 2013 – ainda aguarda sua publicação em diário oficial e, conseqüentemente, ganho de numeração e validade legal, o que trará esperança para milhares de famílias de crianças autistas em Fortaleza.

SUMÁRIO

DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO EM FORTALEZA

A condição descrita no referido documento elaborado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza é de uma cultura de planejamento democrático, científico e sistêmico que envolva todos os cidadãos em realizações pessoais e comuns cada vez mais qualificadas. O esforço será para que o PME se integre ao Plano Diretor do Município e aos Planos de Desenvolvimento Sustentável do Município e da Região, dando-lhes coerência teórica e ideológica e garantindo a efetividade das estratégias e ações de todas as políticas públicas.

As diretrizes apresentadas no Plano de Educação de Fortaleza para os anos de 2011 a 2019 são:

1. implantação progressiva da Educação Infantil em tempo integral;
2. obrigatoriedade de matrícula de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação na rede regular de ensino;
3. articulação da educação infantil com o ensino fundamental e com outras áreas, especialmente com a Cultura, a Saúde e a Assistência Social, garantindo a intersetorialidade das ações em prol da qualidade da educação e respeitando as especificidades de cada faixa etária;
4. instituições de educação infantil (creches, pré-escolas e/ou Centros de Educação Infantil – (CEIs) regida pelo princípio da gestão democrática;
5. elaboração/reelaboração da proposta pedagógica das instituições de educação infantil em conjunto com a comunidade escolar, de modo a propiciar o desenvolvimento integral, a aprendizagem e o bem-estar das crianças;

S U M Á R I O

SUMÁRIO

6. professor habilitado na forma da lei para o exercício do magistério na educação infantil, assegurando-se formação continuada para seu aprimoramento profissional, priorizando-se a lotação do professor que tenha formação específica na área;
7. ascensão funcional garantida nos planos de cargos, carreiras e salários dos profissionais do magistério público municipal, proporcionando-lhes melhorias salariais e incentivando-lhes a permanência nessa etapa da educação;
8. acompanhamento sistemático e contínuo das crianças, realizado pelo professor, levando em consideração seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, sem caráter seletivo e de promoção para o ensino fundamental;
9. garantia de estrutura física e de materiais adequados aos padrões básicos de funcionamento da educação infantil, atendendo aos parâmetros nacionais de qualidade para essa etapa da educação, sendo assegurada, de acordo com os princípios da gestão democrática, a participação dos professores e coordenadores, na escolha desses materiais;
10. ampliação dos recursos orçamentários e financeiros para essa etapa da educação básica, com base no estudo custo-aluno-qualidade, elaborado pelo INEP/MEC, como parte do regime de colaboração.

OS OBJETIVOS DO PLANO MUNICIPAL

Segundo o planejamento de educação para execução no presente Plano Municipal de Educação (PME), na busca da educação de qualidade para todos, existe a convicção de que a construção do sucesso educacional passa necessariamente pela sabedoria de

integrar conhecimentos e experiências. Logo, apresenta os seguintes desafios a serem implementados:

- a. promover a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, assegurando o cumprimento das disposições constitucionais, dos parâmetros nacionais de qualidade e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- b. promover intercâmbio sistemático e contínuo de boas práticas da educação infantil, mediante o desenvolvimento de uma proposta pedagógica criativa e interessante, coerente com a realidade da comunidade, embasada na legislação vigente, focada no desenvolvimento integral das crianças.
- c. assegurar, mediante regime de colaboração com os estados e a União, recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da educação infantil;
- d. favorecer a implementação de processos e mecanismos de gestão democrática nas instituições de educação infantil;
- e. efetivar a política de valorização dos profissionais que atuam na educação infantil, inclusive garantindo a formação continuada com temáticas específicas.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza registra em seu plano de educação a construção de escolas inclusivas; o sistema de matrícula antecipada; a implantação e manutenção de 129 Salas de Recursos Multifuncionais; a formação de professores da educação especial/AEE; a contratação de profissionais de apoio à docência e às rotinas escolares; e a efetivação de convênios, por intermédio de edital público, com oito instituições de educação especial que se adequaram à concepção da educação inclusiva. Entretanto, reconhece que há necessidade de maiores investimentos na formação continuada dos professores, espaço para reflexões sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas na

SUMÁRIO

escola por meio de uma pedagogia de valorização, e atenção às diferenças, garantindo não só o acesso, mas a permanência com sucesso e a aprendizagem desses estudantes.

A pesquisa realizada por Venturini e Senna (2011, p. 9), na cidade do Rio de Janeiro, traz depoimentos de professores quanto às possibilidades, limites e necessidades dessas salas de recursos em torno do AEE. A reflexão foi em direção ao desconhecimento das professoras de classes comuns sobre os alunos público-alvo da educação especial, apontando a desarticulação entre os professores. Esse serviço de atendimento visa atuar no desenvolvimento do aluno com deficiência, dando-lhe suporte ao processo de inclusão na escola em geral, e na sala de aula, em particular.

Os documentos oficiais do MEC defendem o AEE como essencial e legítimo na garantia para a permanência da criança com deficiência na escola regular, porém a inclusão permeia outros fatores bem mais amplos e complexos. Na realidade, a partir da visão política de Fortaleza, existe uma concordância com o MEC de que as políticas nacionais de inclusão delegam muitas atribuições para um único setor da escola: as Salas de Recursos Multifuncionais, conhecidas nas escolas como salas de AEE.

Para corroborar com a formativa acima, encontra-se uma gama de atribuições para esse setor da escola, como se, naquele espaço, formalizasse toda a educação inclusiva da escola. Sob esse prisma, o Conselho Municipal de Fortaleza, conforme a Resolução N° 10/2013, indica como atribuições do professor de AEE as seguintes atividades:

- I. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial;
- II. realizar estudos de caso para identificar as necessidades específicas de cada um de seus estudantes;

SUMÁRIO

SUMÁRIO

- III. elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- IV. organizar o tipo e número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais;
- V. acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- VI. estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VII. orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- VIII. orientar o uso de recursos de tecnologia assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, a reglete, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, entre outros, utilizando-os de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia, atividade e participação;
- IX. estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares, bem como acompanhar a vida escolar do estudante na sua turma e trocar informações sobre a sua evolução;
- X. promover atividades e espaço de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros;

- XI. avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento da diversidade e de necessidades educativas especiais;
- XII. solicitar, por escrito, à gestão da escola, o encaminhamento dos estudantes sem diagnóstico clínico ou com necessidade de reavaliação deste para instituições habilitadas para tal, no prazo de até 30 (trinta) dias, após a data de ingresso do estudante.

Em Fortaleza, desde 2007, a Universidade Federal do Ceará (UFC) oferta cursos de formação e aperfeiçoamento em AEE, na modalidade à distância. Naquele ano, foram contemplados 1.178 professores, alunos de 120 municípios e, em 2008, mais 2.145 profissionais, de 600 municípios brasileiros. O estado do Ceará está participando dessa proposta de educação inclusiva, facilitando a aprendizagem através das estratégias de ensino do AEE nas escolas, executando-o em quatro polos: Fortaleza, Sobral, Juazeiro do Norte e Cascavel, sendo atendidos no total de 79 municípios.

Na capital cearense, o programa é desenvolvido tendo os seguintes eixos de atuação: a escola, o atendimento especializado e a mobilização social. É assegurado o suporte para seus profissionais mediante Curso de Formação de Professores em Educação Inclusiva: uma Abordagem de Ensinar e Aprender, e com o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço das salas de aula.

Na rede municipal, no ano de 2015, foram matriculados 3.763 alunos com diferentes tipos e níveis de deficiência. De acordo com os dados da Célula de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação (SME), os números de matrículas no município estão em plena ascensão, se considerarmos que, em 2008, quando a política de inclusão se iniciou, os alunos matriculados com algum tipo de deficiência não chegavam a 500. Conforme esses índices, a maioria dos estudantes tem deficiência intelectual (MPEC, 2015).

SUMÁRIO

O Estado do Ceará por meio da SEDUC criou o 'Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará' (CREAE-CE), reunindo uniu o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais (CAP), Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS), o Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS) e o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE). O CREAE-CE desenvolve serviços de atendimento educacional especializado a alunos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, surdo cegueira, transtornos do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e a alunos com altas habilidades e superdotação. Também produz material didático para formação de professores e profissionais de áreas afins.

A Secretaria de Educação de Fortaleza afirma que, em 2011, o número de estudantes com deficiência matriculados na rede de ensino era de 2.633, com um pulo para 3.038, em dois anos. Em 2015, são quase 4 mil alunos que estudam na sala de aula comum e têm Atendimento Educacional Especializado; no contraturno, nas 130 Salas de Recursos Multifuncionais da cidade de Fortaleza (O ESTADO, 2015).

Assim, no estado do Ceará, a Secretaria de Educação publicou em documentos eletrônicos que os Núcleos de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) dispõem de equipe multiprofissional com pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais que realizam avaliação, encaminhamento a serviços especializados e acompanhamento pedagógico aos alunos incluídos no âmbito das unidades escolares.

Segundo a Secretaria de Educação do Ceará (2015), as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são dotadas de mobiliário, materiais didático-pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos. Tratando de números, a rede estadual do Ceará conta com 188 dessas salas para atendimento de cerca de 900 alunos. Além disso, há o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREACE), que

S U M Á R I O

atua como unidade de serviços de apoio pedagógico e de suplementação didática ao sistema de ensino, atendendo a estudantes da educação especial regularmente matriculados nas escolas públicas. Ademais, o CREACE visa garantir o acesso a recursos específicos (por exemplo, livros em braile, livros falados e textos ampliados); disponibiliza formação continuada nas diversas áreas da deficiência para professores, pais e comunidade em geral; e produz material didático específico na área da deficiência visual. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2015).

O atendimento terapêutico através de parceria entre esses centros e a escola é uma condição para que a esta consiga realizar a aprendizagem com alunos dentro do espectro do autismo em sala de aula, principalmente naqueles casos em que o aluno encontra-se no grau severo, com muitos comprometimentos de comportamento e até altos níveis de agressividade.

Em seu projeto pedagógico para o ano de 2015, a Escola Denizard Macedo registra que atenta-se aos seguintes temas: promoção da inclusão de todos os alunos; atendimento às necessidades educacionais das crianças; trabalho integrado com as famílias; atendimento personalizado ou em pequenos grupos; desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; encaminhamento da criança aos profissionais da saúde; e sustentabilidade do processo inclusivo, que dá-se mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula. Foi apresentado um plano de ensino para cada criança com alguma dificuldade diagnosticada através de laudo com os seguintes objetivos:

- a. Elevar o nível de abstração para posterior aquisição da escrita;
- b. Fixar e consolidar conhecimentos já ministrados;
- c. Ampliar a interação social ajudando a satisfação pessoal e a autoestima. Para construir laços de afetividades com a turma, também serão pensados mecanismos para efetivar a participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, tanto individuais como grupais.

SUMÁRIO

O Período de atendimento na sala de recursos é anual, com frequência de duas vezes por semana, e com tempo de atendimento de 50 minutos. O atendimento poderá ser individual ou coletivo. Professores, pedagogos e diretores que trabalham diretamente com a política de inclusão são os primeiros a sentir as dificuldades para romper barreiras não citadas em lei. Incluir alunos com deficiência demanda um tempo de ajustamento e compreensão das políticas e seus propósitos, e de criação de estratégias variadas. Um fator de extrema relevância é a condição da infraestrutura da escola e também a qualidade do suporte recebido por ela e pelos professores, esses dois elementos são decisivos uma vez que facilitam, dificultam ou limitam a implantação da política. (JOSLIN, 2012, p. 55).

Ao conversar com a direção da escola, foi dito que existe confiança na estratégia de ensinar crianças com deficiência com a participação direta do AEE porque os resultados alcançados através do plano de ensino do AEE são significativos relacionados aos aspectos cognitivos, socialização e autoestima. De forma geral, os professores dão muita credibilidade a esse serviço, pois declararam que muitos dessas crianças passaram a brincar em pares na ocasião do recreio e a demonstrar satisfação pessoal, realizando a contento as atividades previstas, alcançando bons índices de desempenho e demonstrando que se apropriaram dos conhecimentos destinados ao currículo da turma.

Ainda no Projeto Estratégico da escola trazida na pesquisa, encontram-se previstas as seguintes atividades: quebra-cabeça; sete erros; jogos (dominó, memória, resta um e damas); contação de histórias e recontos; dramatização; confecção de fantoches e montagem de peças; leitura de gravuras e observação de fotos (deles e da família); leitura e interpretação de letras de canções do cotidiano do estudante; jogos pedagógicos; atividades que estimulem o raciocínio lógico-matemático (classificação, seriação, ordenação e escrita numérica); cartazes de referências e orientações (calendário, presença e rotina); atividades com argila e material reciclável; desenhos, pinturas, colagens,

S U M Á R I O

modelagens, recortes e dobraduras e; atividades do cotidiano - abrir agenda, identificar os livros e organizar o material.

O apoio e o uso dos seguintes materiais podem ajudar no desenvolvimento de atividades escolares: livros de histórias; jogos (dominó, quebra-cabeça, memória e blocos lógicos); fantoches; gravuras e fotos; CDs e *softwares*; massa de modelar; cola; tesoura; tintas; pin-céis; e papéis diversos (ofício, 60 KG, colorido, cartolina).

A ESCOLA MUNICIPAL NO DESAFIO DE INCLUIR

Na atualização da LDB, no segundo artigo, ao descrever o papel da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a Lei indica, como finalidade, o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A partir disso, percebe-se iniciativas do setor privado e do Poder Público em nome da inclusão, ou melhor, das tentativas de inclusão. Uma vez que as dificuldades imperam e mantém uma filosofia de educação permeada de conflitos e carências, filhas infindas deixam milhares de famílias esperando atendimento dado a grande demanda por esse tipo de serviço em Fortaleza. O fato é: o entendimento sobre o binômio educação e infância apresenta-se de forma heterogênea no interior de uma mesma sociedade e em diferentes épocas; é uma noção historicamente construída que sofre influências legais, culturais e que, portanto, tem se modificado ao longo dos tempos.

A escola entende que, desde quando a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um caráter diferenciado para a compreensão da infância, os pequenos passaram a ser sujeitos de direitos em pleno desenvolvimento, desde seu nascimento. Assim, pode-se caracterizar infância

S U M Á R I O

como uma produção social e histórica, e não simplesmente uma fase biológica e natural de um processo de crescimento que passa para a adolescência e, depois, para a vida adulta. Sendo um sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio: o jeito da infância.

Na atualização dos incisos do capítulo V e no Art. 59 da LDB (BRASIL, 1996) prevê-se que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, organização e recursos específicos para atendimento de necessidades especiais de estudantes, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado e discentes capacitados para integração em classes comuns de educandos com deficiência, transtornos globais do aprendizado e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, Lei nº 12.796, de 2013).

A inclusão social está inserida na temática de um Estado Democrático e Social de Direitos, no qual todas as pessoas devem ser respeitadas. Dessa maneira, a LDB também estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como foco o desenvolvimento integral de todas as crianças. Com tal diversidade na escola de educação infantil, a criança necessita ser respeitada, orientada em seus anseios e curiosidades para que possa viver a infância brincando, sonhando e imaginando. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de a criança ser e estar no mundo é o grande desafio da educação infantil.

O dia a dia da educação infantil está tomado de vínculos, afetos e aprendizagens nas mais diversas atividades que compõem o cotidiano das crianças. Esse cotidiano precisa, então, estar organizado para que elas ampliem seus conhecimentos. O professor é quem vai pensar a organização do espaço e do tempo na escola, de modo a desafiar a iniciativa da criança, considerando e respeitando a faixa etária, o número de alunos da turma, as necessidades e interesses do grupo e, as possibilidades de interação com os colegas e os espaços físicos de que dispõem.

SUMÁRIO

Através dos documentos internos da escola, como o próprio planejamento escolar, há a compreensão de que o processo ensino-aprendizagem na infância dá-se através do lúdico; isso é, do brincar como uma forma de descobrir o mundo, desenvolver capacidades, como: atenção, criatividade e imaginação, organizar emoções e iniciar os primeiros relacionamentos no meio de convivência.

Isso indica que deve ser constituída uma metodologia por excelência, voltada para todo trabalho com educação infantil, não apenas para forjar conceitos sócio-históricos. Vygotsky (1999, p. 123), por exemplo, explorou conceitos teóricos da educação a respeito da importância do ato de brincar, entendendo-o como uma atividade social e relevante vinculada ao desenvolvimento dos conceitos essenciais de área (tempo-espaço-grupo). Para o autor, é através do brincar que a criança cria uma situação imaginária capaz de vinculá-la afetiva e praticamente às estruturas sociais, espaciais e temporais do mundo real. (VYGOTSKY, 1999, p. 123).

Para a administração pedagógica da escola, a atual estrutura social tem levado, cada vez mais cedo, os pequenos para a sala de aula, que passa então a ser um novo grupo de convívio. Nesse contexto, escola e família precisam assumir uma parceria nos cuidados e educação que são destinados às crianças, tornando-se essencial a troca de informações entre essas duas instituições para que o trabalho desenvolvido na primeira venha a ser independente, porém complementar às atribuições da família.

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico - de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º, Parecer CNE/CEB Nº 20/09). A proposta curricular persegue o objetivo de formação básica comum, respeitando as diretrizes curriculares

SUMÁRIO

nacionais nos termos do Artigo 9º da Lei Nº 9394/96 e no Parecer Nº 020/2009 do Conselho Nacional de Educação, organizada e adaptada de acordo com a matriz curricular da educação infantil. Assim, os componentes curriculares propostos e as atividades a serem desenvolvidas ocuparão todas as horas de aula para garantir integração física, psíquica, social e desenvolvimento intelectual, manifestados no desenvolvimento de habilidades que levam a autonomia da criança.

DAS LEIS À REALIDADE, DO QUE A ESCOLA DISPÕE?

O objetivo da inclusão é diminuir a segregação das pessoas com deficiência e efetivar o direito à cidadania, que reforça-se à medida que os indivíduos adquirem direitos e ampliam sua participação. A Constituição Federal, no Artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo visar ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, a seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho, que é também uma das várias dimensões da ideia da cidadania. Assim, segundo a Resolução Nº 01/2009, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME), todas as crianças matriculadas no ensino fundamental devem ser alvo dos seguintes objetivos:

Art. 5º. O Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

S U M Á R I O

- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Todas as prerrogativas acima prescritas constituem-se em desafios ao estabelecimento do processo ensino-aprendizagem com e para alunos típicos; ou seja, sem deficiência diagnosticada, porém com toda sorte de problemas sociais, como: familiares, de moradia, violência urbana, etc. Quando se transpõem esses desafios para alunos com autismo, novas necessidades são demandadas - não há dúvida em maior grau - para aquele profissional que está mais próximo do aluno todos os dias: o professor. Contudo, como estabelecer vínculo com quem não se conhece?

O que se percebe no cotidiano das escolas são dúvidas primárias e simples sobre as manifestações de comportamentos e habilidades de um indivíduo com autismo, por exemplo, se ele é capaz de falar, de sorrir, de demonstrar carinho. Essas dúvidas deixam claro que existe ausência de conhecimento sobre quem é o aluno com autismo. Mais que as estruturas arquitetônicas e os artefatos de tecnologia, se o professor não quiser estar junto desses alunos, não haverá inclusão. Algumas vezes, inclusive, a mudança de postura do professor colabora tanto quanto as reivindicadas estruturas escolares para a efetivação da inclusão.

Não minimizando as reivindicações por condições de níveis estruturais e capacitação, mais qualidade nas escolas, e formação continuada para preparar o corpo docente para trabalhar com crianças autistas (que são reivindicações legítimas), porém não se pode esconder outro impedimento tão significativo quanto às condições estruturais e materiais: o descomprometimento profissional com a

SUMÁRIO

inclusão. É preciso acreditar e manter as expectativas na capacidade sociocognitiva do estudante, a ponto de desenvolver o desencadeamento de estratégias específicas de ensino e trabalhar para superar as barreiras dentro da sala de aula.

Em todas as atividades desempenhadas na sociedade, isso vai demandar um movimento de 360 graus em todas as atitudes e práticas da escola, uma vez que inclusão significa transformação radical afetando diretamente na cultura escolar, currículo, avaliação e numa nova práxis pedagógica. Mittler (2003, p. 35) caracteriza a inclusão deste modo:

A agenda da educação inclusiva refere-se à superação de barreiras, à participação que pode ser experienciada por quaisquer alunos. A tendência ainda é pensar em “política de inclusão” ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais “especiais”. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, como depende de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino.

Alguns profissionais da educação julgam não possuir as habilidades e competências necessárias para iniciar o processo de ensino-aprendizagem com alunos especiais. As explicações são diversas, mas não suficientes para o retrocesso de deixá-las fora das salas de aula, longe do conhecimento, sem a convivência com outras crianças. Logo, para atuar no AEE, os professores necessitam de formação específica na área de educação especial, alicerçados na perspectiva da educação inclusiva. Isso explicita como cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização precisam atualizar e ampliar conteúdo específicos para que o AEE seja uma alternativa no momento de fazer com que o aluno receba orientação de qualidade e avance em sua aprendizagem. Adiciona-se a tal

SUMÁRIO

problemática a questão do professor regente, que, ao contrário do professor da sala, ainda não é o profissional que domina o fazer inclusivo no dia a dia, o que faz parecer que o processo de formação em educação especial acontece de forma fragmentada e não completa.

Mantoan (2004, p.13) explica que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora; requer sair da zona de conforto sobre o que já se sabe. A estudiosa ainda afirma que, ao aceitar o desafio de incluir, aceita-se também a provocação de uma crise escolar, ou melhor: uma crise de identidade institucional. Em suas palavras, a autora pontua que:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização e massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2004, p. 13).

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, já que não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1999). A UNESCO traz a compreensão de educação inclusiva como a identificação e superação de todas as barreiras à participação efetiva, contínua e de qualidade na educação, particularmente durante o ciclo primário, no qual é amplamente aceito e documentado o direito humano de livre participação. (UNESCO 2000, p.03).

Na contemporaneidade, o desafio está posto. Há muitos percalços até construir e pôr em prática, no ambiente escolar, uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar e capaz de atender aos estudantes cujas situações pessoais e

SUMÁRIO

características de aprendizagem correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER, 2006, p. 75).

Mantoan (2004) defende que é preciso avançar com essa ideia para melhorar as condições da escola, com o fito de preparar as gerações para viverem a vida na sua plenitude, de forma livre, sem preconceitos nem barreiras para que a educação se atualize, os professores aperfeiçoem as suas práticas, e escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais.

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade, e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam constituir políticas educacionais continuarem apenas “falando” deste aluno como alvo da inclusão sem “pensar” em estratégias reais de inclusão, enquanto não for “permitido” a este aluno se auto reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a inclusão não será possível. (PÉREZ, 2004, p. 248).

Em Fortaleza, a inclusão de crianças autistas ainda é uma luta em ascensão: cada família vive um desafio diário, pois incluir é uma demanda constante nas diferentes séries e salas, junto a diferentes coordenadores, diretores e prefeitos. A cada ano, revivem-se novas sensações e constantes desafios para quem já conseguiu incluir os filhos em alguma escola ou para quem ainda vai começar essa batalha. As associações e instituições de defesa dos direitos das pessoas com deficiência iniciaram as primeiras ações para minimizar as dificuldades enfrentadas pelas famílias e articulam muitas instâncias, junto à Secretaria de Educação e à Secretaria de Saúde, e viabilizam encaminhamentos jurídicos para garantir o direito à educação.

SUMÁRIO

Esse não atendimento às leis que obrigam a matrícula de crianças com deficiências se escora em várias causas. Apenas para ilustrar a confusão que paira nas escolas sobre essa problemática, Garcia (2004) diz que o discurso dos professores quanto à inclusão acontece de formas tão díspares, fruto de diferentes compreensões, que alguns não sabem se devem ter participação nos processos de inclusão, outros se sentem implicados na questão, mas não sabem como levar essa proposta à frente, outros ainda buscam se “capacitar”, acreditando tratar-se de uma questão técnica. Outros profissionais são absolutamente contra ou francamente favoráveis a essa política,

O poder público, através do Conselho Estadual de Educação (CEE), anunciou que está revendo a Resolução N° 436/2012, que, entre outras coisas, limita a permanência de dois alunos com deficiência na mesma sala de aula. A revisão acabará com o limite, atendendo a uma provocação das promotorias de Defesa da Educação do MPCE. A Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA) e o Grupo de Estudos Aplicados em Direito da Pessoa com Deficiência (Árvore Ser) da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará (UFC) apresentaram relatos sobre a inobservância dos direitos da pessoa com deficiência à educação inclusiva em audiência pública (MPCE, 2016).

SUMÁRIO

Em Fortaleza, ainda não existe um programa de governo que contabilize quem são e onde estão as crianças autistas. Apesar de na rede municipal de ensino existirem 205 escolas que, curiosamente, tiveram um ótimo desempenho no IDEB entre os anos de 2011 e 2013, não há uma ferramenta ou estatística para quantificar ou analisar a qualidade do ensino para os alunos com deficiência, uma vez que o IDEB não alcança as qualidades dos alunos com autismo, por exemplo.

O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos possíveis indicadores da qualidade da educação escolar, que foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e

de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Quanto maior for a nota da instituição nos testes de Português e Matemática e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a classificação da escola, numa escala de zero a dez.

Sabe-se, porém, que o esforço de tentar dimensionar a qualidade da educação escolar se constitui num complexo problema político e pedagógico, já que concentra leituras da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem (Oliveira e Araújo, 2005).

[...] merece atenção e aprofundamentos analíticos futuros a questão da fragilidade técnica das avaliações empreendidas pelos municípios, pois a forma de fazer a avaliação pode falsear dados e induzir as redes municipais não a acertos, mas, sim, a equívocos. (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 34).

No estado do Ceará, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo 2010, revelaram aspectos alarmantes: das 78,5 mil crianças e adolescentes com deficiências, entre 0 e 17 anos, apenas 2,6 mil, ou seja, 3,31%, estavam na sala de aula, na Capital. Desse modo, como em relação ao autismo, muitas são as dúvidas sobre o processo de incluir alunos com diferentes deficiências em uma mesma sala de aula sob o sistema de ensino regular, que mantém a estrutura de educação bastante homogênea. As respostas são escassas, autores e atores da literatura científica e da legislação continuam longe de apresentar dados, respostas que provoquem mais qualidade no processo educativo com respeito e reconhecimento da diversidade, respeitando as diferenças.

A Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Codea) da Secretaria de Educação (SEDUC) publicou a execução

SUMÁRIO

do projeto de Escola Acessível, pelo qual 226 escolas cearenses receberão verbas dos governos estadual e federal para oferecer os suportes aos alunos com deficiência. O estado dispõe de Núcleos de Atendimento Educacional Especializados; o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE); de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o projeto de formação continuada de professores nas áreas de educação especial. Em 2014 foram capacitados 7.969 professores (O ESTADO, 2015). Tudo isso,

Trata-se apenas de um começo. Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar [...] (BAPTISTA, 2011, p. 69).

As escolas são espaços essenciais para a socialização e o exercício da cidadania dos alunos, construindo sólidos alicerces da democracia. No entanto, mesmo com a produção científica na área da educação especial tendo crescido, o conhecimento produzido sobre o assunto ainda é de pouco impacto na definição dos caminhos das políticas de educação - talvez, porque a inclusão escolar só seja possível por meio de mudanças estruturais na escola. O que leva a entender que a luta ainda está no início; é preciso buscar por mais conhecimento, engajamento político e construção de uma rede de apoio através de conselhos escolares, associações comunitárias e ativismo civil.

Magalhães e Oliveira (2007, p.6) sintetizaram em poucas palavras o sentimento por parte daqueles que lidam com a questão da inclusão de forma realista, ao declararem que são muitos os obstáculos à frente da inclusão na condição da educação brasileira, pois o

S U M Á R I O

sistema educacional apresenta-se com excessivo número de alunos por sala de aula, falhas na organização do projeto político pedagógico das escolas, gestão escolar centralizadora, pouca valorização do magistério, etc. São alguns exemplos de dificuldades objetivas que a implantação do modelo de educação inclusiva enfrenta.

A inclusão exige, portanto, um esforço por parte de profissionais da educação para se sustentar em uma sociedade que ainda não conseguiu sequer implantar um ensino básico democrático e de qualidade.

Quanto mais se tem falado em inclusão nas atuais reformas educativas, mais a exclusão se configura como produto de uma sociedade de desiguais a ser equacionada (CAIADO, 2003, p. 02).

SUMÁRIO



3

PESQUISA EM CAMPO:
percepções a partir
das entrevistas e das
observações na escola

Para a pesquisa empírica a materialidade constituída foi a realização de entrevistas semiestruturadas com professores regentes, profissional de apoio de sala, diretora da escola, coordenador de AEE e representante da Prefeitura de Fortaleza, através da Regional III. Para Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada corresponde a um assunto apoiado em um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma livre, com respostas não condicionadas a uma lista definida de alternativas. Apresenta como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, com o principal colocado pelo investigador-entrevistador.

A outra materialidade para a empiria desse estudo foram as observações diretas realizadas na escola e em pesquisa documental, que consubstanciou todas as referências científicas da temática. Foram feitas diversas leituras de materiais jurídicos normativos, com ênfase nas partes das leis de educação especial, hoje denominadas políticas inclusivas, as quais nortearam os caminhos e as dúvidas que guiarão os passos deste estudo.

Assim, a relevância das entrevistas é buscar informações sobre: concepções; expectativas; percepções da inclusão do aluno com autismo; o conhecimento da relevância do AEE para inclusão na escola (aqui se engloba toda a equipe que trabalha para esse fim, como é o caso do profissional de apoio em sala de aula para auxiliar na condução do aluno com deficiência); e a importância da participação da família na educação; objetos ou fatos ou para complementar informações sobre ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador.

De acordo com Flick (2009, p. 52), a observação “permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre”. Considerando isso, a pesquisadora tentou observar o cotidiano da escola na perspectiva da inclusão no dia a dia, não somente em suas

SUMÁRIO

observações oriundas dos relatos das entrevistas, mas no fazer profissional dos sujeitos da pesquisa. Denzin (1989), citado por Flick (2009), define a observação participante como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas, e a introspecção (DENZIN, 1989 apud FLICK, 2009, p. 152).

A avaliação dos dados foi fundamentada na análise temática, que, conforme Minayo (2010), é definida como a descoberta dos núcleos de sentidos que constituem uma comunicação acerca da frequência ou da presença de algum significado para o objeto que está sendo analisado. Com base nisso, a presente pesquisa pretende aprofundar a compreensão acerca de experiências e vivências de pessoas e grupos que constroem a inclusão de alunos diagnosticados com a síndrome do autismo. Elegeu-se uma escola pelo fato de ser no cotidiano escolar em que as construções de discursos e práticas evidenciam situações de tensão e conflitos. Trata-se de um fenômeno complexo e novo com muitos personagens, sendo: professores, familiares e alunos que possuem como horizonte a questão da implantação de uma proposta política que se diz eficaz na colaboração de uma nova cultura de inclusão das crianças com autismo.

A escolha da Escola Denizard Macedo deu-se pelo fato de que redes sociais e notícias em jornais apresentaram-na como uma escola inclusiva, com matrículas de alunos autistas acima da média das escolas públicas e particulares. Naquele ano de 2016, eram 22 crianças. Um tempo depois, mediante contato telefônico, foi possível agendar a primeira visita à escola, com a professora e coordenadora de AEE do local, e deu-se início à jornada em campo para adentrar mais seriamente no fazer inclusivo em uma unidade da rede pública de Fortaleza.

Na ocasião da primeira visita, ainda no mês de agosto, foi apresentada toda a escola – a direção, a coordenação, alguns professores, parte dos alunos com autismo e a sala de AEE ou sala

SUMÁRIO

multifuncional⁵ (local apontado como de grande relevância para conhecer e efetivar atividades de aprendizagem com esse público). Ao ler as orientações para aplicação da Lei Nacional de Inclusão de 2008, estão descritas as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, definidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do Atendimento Educacional Especializado. Todavia, não há especificação detalhada sobre como devem ser os espaços de implantação dessas salas, nem como deve ser organizado seu funcionamento, tampouco sobre as atribuições dos profissionais que nelas atuam.

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PLANEJAMENTO DA ESCOLA

As visitas em sala de aula e em ambientes internos da escola constituíram reais possibilidades de aproximação com o cotidiano da comunidade escolar. O intuito era observar experiências e situações envolvendo os alunos com espectro autista. Como resultado, foi importante entrevistar alguns atores desse contexto, como: alguns mais antigos da escola, a direção – representando a gestão escolar –, representantes da educação especial na escola, e uma coordenadora – que está diretamente subordinada à Secretaria de Educação na Regional III.

Antes de entrar na sala de AEE, ainda nos corredores da escola, era comum uma conversa com alguma professora que já sabia da

5 Os recursos do AEE são materiais didáticos e pedagógicos acessíveis: livros, desenhos, gráficos e jogos táteis (em Libras, em braile, em caracteres ampliados, com contraste visual, imagéticos, digitais); tecnologias de informação e de comunicação (TICs) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com sintetizadores de voz) e recursos ópticos; pranchas de CAA; engrossadores de lápis; ponteira de cabeça; plano inclinado; tesouras acessíveis; quadro magnético com letras imantadas; etc. No entanto, nem todas as escolas possuem a totalidade desses elementos, e nem toda escola possui a sala, e o mais difícil, o professor preparado para receber alunos com diversas deficiências, preparação que se inicia com a chegada do aluno à escola.

SUMÁRIO

presença da pesquisadora no local, sobre o propósito da pesquisa e o tema autismo. Era como se a pesquisadora soubesse todas as respostas para cada caso de criança com autismo na escola. As perguntas e pedidos de socorro eram muitos, pois muitos professores demonstravam dúvidas sobre como agir em determinadas situações em sala de aula. Aos poucos, a escola foi sendo apresentada e percebidos os desafios, as dinâmicas e pequenas conquistas do dia a dia também eram celebradas em cada conquista por cada alunos, segurar o lápis, comer o lanche de forma independente, conseguir até o banheiro, desenhar, escrever, a cada visita feita a escola era nítido o vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno, fato que faz tanto a família do aluno como os funcionários da escola sentirem-se confiantes na possibilidade de construção de aprendizagem.

Algumas vezes, passando em frente à determinada sala de aula, parecia que o ambiente da sala era de descontrole: excesso de gritos e calor. Diante da situação, a professora veio até a porta da sala e disse em tom de interrogação: “Como é que eu posso continuar nesta sala assim? Eles estão demais hoje!”. Ao olhar para a última fileira de cadeiras, um aluno quieto, sentado, cujo grau leve do espectro autista já me tinha sido informado, acompanhava em certa medida as aulas e os conteúdos. Ele encontrava-se lá no fundo da sala e parecia flutuar em meio ao eufórico ambiente do lugar. Aparentemente, não são apenas os alunos com deficiência que se apresentam desafiadores, alunos típicos com comportamentos desajustados são tão alvo de intervenção quanto aqueles, segundo os professores.

A sala de aula não é um ambiente homogêneo, linear nem de fácil controle, uma vez que cada aluno sente ou tem dificuldades e desafios a serem enfrentados. É complexo pensar em todos os desafios da inclusão para o ensino – que deveria ser individualizado, norteado por um plano de ensino que reconhecesse as necessidades educacionais especiais do aluno (o que ele está aprendendo na escola, com as situações do cotidiano). Outrossim, as atividades

SUMÁRIO

pedagógicas deveriam ocorrer em um ambiente que por si só fosse significativo e estável para o aluno.

No mês de outubro, foi comemorada a semana da inclusão na escola, uma semana em que todo o colégio planejou e executou atividades voltadas para essa temática, nos turnos manhã e tarde. As professoras organizaram apresentações com músicas, poemas, coreografias e artes gráficas tentando falar sobre algumas deficiências, e os alunos com deficiência também participaram, mas aqueles com autismo severo não. Houve a tentativa, por parte do corpo docente, contudo, o ritmo, a tolerância e o comportamento arreadio de dois alunos não possibilitaram tal envolvimento, permanecendo um deles andando pela escola, pois o pai não aceitou deixá-lo em casa, e o outro não foi à aula apenas um dos dias daquela semana.

Nessa semana, foi nítido o comprometimento em fazer e construir significado para aquela data. Os ensaios em sala de aula com música, dança ou poesia propiciaram momentos oportunos não apenas para quem tem deficiência, mas principalmente para quem não tem – no sentido de entender, conhecer e respeitar. Também, foi gravado e reproduzido um vídeo com depoimentos de duas famílias sobre as conquistas do filho com deficiência, matriculado na escola. O clima de emoção e reconhecimento fez com que por alguns instantes existisse silêncio naquele pequeno auditório com mais de 100 crianças, pois as apresentações eram por séries e em dias diferentes.

Em uma tarde de segunda-feira do mês de outubro, a representação das salas de AEE de 29 escolas da Regional III foi concentrada em uma das salas da Escola Denizard Macedo. O intuito da reunião era debater e implementar melhorias nos atendimentos e falar sobre a importância de um evento para a semana seguinte – um seminário promovido pela Prefeitura de Fortaleza sobre casos de êxito da educação inclusiva nas escolas da rede municipal.

SUMÁRIO

O principal objetivo do seminário mencionado era discutir sobre a implantação de salas de aula com recursos multifuncionais, as quais oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades. A oportunidade foi propícia para se ter uma noção de como esses profissionais articulam-se, como trabalham e quais suas maiores dificuldades que permanecem sem solução (por exemplo, o número insuficiente de profissionais de apoio e a ausência de participação das famílias).

No mês de dezembro, houve um evento importante para a escola: o Encontro Pedagógico da escola. Foram três dias de planejamento e reflexões. Nessa ocasião, a autora desta pesquisa foi convidada para falar sobre autismo e inclusão escolar, dado o fato de ser bem marcante sua presença nos espaços da escola já há alguns meses; mas nem todos os funcionários e professores sabiam ao certo do que se tratava a pesquisa. O momento foi muito oportuno para explicar sobre a questão da criação de leis específicas da educação inclusiva, fatos políticos e históricos que colaboram para que hoje a escola tenha em suas salas de aulas alunos com várias deficiências, apresentando grandes desafios, desconstruindo seguranças do saber ensinar e, muitas vezes, trazendo certo mal-estar de não saber como fazer a inclusão do diferente. Ao falar das dificuldades à família – conquistar e manter direitos, conseguir respeito, tratamento humano e reconhecimento das barreiras enfrentadas nas escolas tradicionais –, o momento foi carregado de emoção, pelo fato da própria pesquisadora viver todas essas situações de enfrentamento, pois também tem um filho com autismo.

Na ocasião, uma das professoras confessou que por diversas vezes ouviu profissionais (fonoaudiólogos e pedagogos), mas que nunca ouviu com tanta clareza e riqueza de detalhes os sentimentos que essas situações acarretam em toda a família, o porquê dessas crianças estarem na escola, mesmo com todas as dificuldades. Foi explicado

SUMÁRIO

que, se essas crianças permanecessem em casa – reclusas –, não existiria nem aquele momento para explicar que é possível, sim, estabelecer aprendizagem com crianças autistas. Porém, para isso acontecer, é preciso que elas saiam de casa e adentrem o ambiente escolar para provocar mudanças. Se fossem esperar a condição ideal, seria impossível iniciar tal mudança com as protagonistas dessa revolução em casa, mesmo sabendo que é necessário o mínimo de estrutura, material e conhecimento para trabalhar com esse público.

Dessarte, desde esse dia, a presença da pesquisadora na escola foi muito mais fácil, foi possível em várias oportunidades travar conversas com professores, muitos deles pediam ajuda no que concerne às dúvidas sobre o processo de inclusão. Tal fato ajudou e tornou muito mais acessível e menos dificultosa a coleta de dados com as observações e entrevistas que ocorreram no início do mês de março de 2017, apesar de férias, recesso de fim de ano e uma greve de 15 dias – momentos que ampliaram a profundidade para as análises deste estudo.

Ao falar sobre a proposta da pesquisa – que era a compreensão da implantação da política de inclusão e verificar como esse processo é construído de acordo com a realidade de uma escola –, a coordenadora se dispôs a tentar narrar histórias, fatos e a mostrar documentos, relatórios, normas e orientações que recebe tanto através da Secretaria de Educação como através de outros caminhos. Ela ressaltou, por exemplo, a parceria com associações, grupos de estudo, cursos presenciais e a distância para tentar realizar um trabalho com qualidade junto aos alunos da escola.

Outro fator que somou aos conhecimentos sobre o tema foi um seminário de experiências exitosas na educação inclusiva da rede de ensino do município de Fortaleza, em que muitas experiências e relatos feitos por professoras e coordenadoras de AEE trouxeram histórias bem-sucedidas nos diversos colégios da cidade. Esse seminário contou somente com as coordenadoras e professoras de sala

SUMÁRIO

da AEE. Isso mesmo! Ainda prevalecem apenas mulheres à frente dessa questão, mais de 98% dos presentes naquele auditório eram do gênero feminino. Uma crítica feita por muitos professores de AEE nas apresentações foi a ausência dos diretores de escolas e dos professores regentes das salas regulares, fazendo parecer que esse fenômeno interessava apenas a quem trabalha diretamente nas salas de AEE, dado o fato de que os demais professores não foram liberados para estar presentes naquele evento, o que não foi compreendido como uma questão de responsabilidade de toda a escola.

O evento culminou em discussões e apresentações de trabalhos e ações positivas envolvendo todas as deficiências e dificuldades enfrentadas em salas de aula, levando a alternativas de como conseguir fazer inclusão e gerou a reflexão de que essa questão é pouco discutida com toda a escola. Mesmo com um espaço conquistado na agenda das escolas, embora nem todos se envolvam, é o início de uma longa caminhada. Muitos foram os relatos de experiências inclusivas a partir da realidade de cada escola, pôde-se apreender quais caminhos são viáveis para fazer a proposta acontecer, mas a ausência dos demais professores naquele momento foi um fator que demonstra o quanto essa luta ainda é setORIZADA dentro das instituições de ensino.

Na semana seguinte, deu-se continuidade às visitas à escola a fim de conversar, para conhecer e ler alguns relatórios de alunos com autismo feitos pela coordenadora – os chamados estudos de caso. Cada aluno tem uma pasta salva no computador com a descrição de todas as suas características, com laudos, onde são atendidos, o que conseguem fazer em sala de aula, quais suas dificuldades e avanços, quais os materiais de apoio pedagógico de que precisam, afinidades e tudo que possa colaborar para seu desenvolvimento é descrito nesse estudo de caso individualizado.

A autora desta pesquisa recebeu da coordenadora de AEE uma cópia do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Ação do AEE, de

SUMÁRIO

resoluções e de notas técnicas que são oriundas das leis nacionais de educação especial, que serviram para construir alguns documentos que regem a educação municipal de Fortaleza. Foram fornecidas também cópias de alguns relatórios de atividades e eventos feitos na escola. A partir disso, já se consegue perceber que o trabalho feito pelo setor de educação especial consegue mobilizar professores, profissionais externos da escola e representantes da sociedade civil para somar esforços de divulgação e informação relativos à causa da inclusão de crianças com deficiência na escola.

Do estudo do projeto político pedagógico da escola do ano de 2015, constata-se que a Escola Municipal Denizard Macedo acata as orientações da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME), oferece serviços específicos educacionais aos estudantes com diversos tipos de deficiências e vagas em todas as modalidades de ensino, da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJA).

De acordo com o projeto pedagógico do ano de 2016, a escola atende a 749 estudantes matriculados nos três turnos: manhã, 333 alunos; tarde, 313 alunos; e noite, 113 alunos. Para fazer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal instituição conta com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que atende a 16 estudantes com deficiência intelectual (DI), dado que: 22 têm transtorno do espectro autista (TEA); 02, paralisia cerebral (PC); e 02, deficiência física (DF). Dos discentes com necessidades educativas especiais, 07 estão incluídos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que é a prática na qual adultos se envolvem em atividades sistemáticas com novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que incluem além da escolarização tradicional, a alfabetização básica para a realização pessoal.

A escola conta com núcleo gestor, composto da seguinte forma: 01 diretora escolar, habilitada em Pedagogia e pós-graduada em Administração Escolar; 01 secretário escolar; 01 técnico em secretariado escolar; 02 coordenadores pedagógicos com nível superior completo;

SUMÁRIO

e 01 orientadora escolar com nível superior completo. Para a clientela atendida, o quantitativo de pessoal de apoio é insatisfatório, mas sentimos a necessidade de capacitação – através de cursos ministrados por especialistas da área – para as merendeiras, com o propósito de melhorar o aproveitamento e a manipulação dos alimentos.

A escola foi inaugurada no dia 25 de outubro de 1994 pelo então prefeito de Fortaleza, Antônio Elbano Cambraia, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e reconhecida conforme Parecer Nº 65/99. O nome do professor cratense José Denizard Macedo de Alcântara (1921-1983) foi sugerido por ter sido um apreciável educador, conferencista, jornalista, ensaísta, historiador e geógrafo. A Escola é localizada no Bairro Quintino Cunha que, segundo o IBGE, é um dos cinco bairros da SER III que possuem baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - Bairro (IDHM-B).

De fato, a situação socioeconômica e cultural dos moradores do bairro é bastante precária, pois faltam infraestrutura e bons serviços urbanos. Além disso, são marcantes: a renda familiar baixa, muitos trabalhadores fora do mercado formal de trabalho e vivendo à custa de “bicos”, a falta de segurança pública e de moradias (déficit habitacional que gera um crescente número de favelas e invasões).

Segundo consta no PPP da escola, a educação especial é compreendida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Portanto, é parte integrante da educação regular considerar situações singulares – como: os perfis das crianças, e suas características biopsicossociais e faixas etárias – e pautar-se em princípios éticos, políticos e estéticos para assegurar a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, trabalho e de inserção na vida social; além da busca da identidade própria de cada criança, do reconhecimento e da valorização das suas diferenças.

S U M Á R I O

Ainda consta no PPP que o trabalho desenvolvido pelo professor que está à frente da inclusão é desenvolver estratégias, isso é, caminhos possíveis para orientar, ajudar e construir a aprendizagem de alunos que, em alguns casos, ficam sem a mínima condição de permanecer em sala de aula se não estiverem concomitantemente em atendimento com os profissionais da saúde. Logo, para que as estratégias construídas pelos docentes consigam alcançar tais estudantes, precisa também de neuropediatra, psicólogos e terapeutas ocupacionais. No cotidiano, para elaborar e realizar os Planos de AEE, são feitas reuniões, visitas e entrevistas para estabelecerem contatos com as famílias dos alunos, colhendo e repassando informações, estabelecendo laços de cooperação e de compromisso - assim foi relatado pela professora de AEE.

A partir dessa etapa do livro serão apresentadas primeiramente as percepções das observações feitas a partir das vivências na escola e, posteriormente, serão discutidos e analisados os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas no colégio e na Regional III.

Para tentar compreender a aplicação de lei de inclusão a partir de 2008, com a culminância da publicação da Lei Específica de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi pensada em uma estratégia para guiar as análises a partir de três categorias temáticas extraídas da legislação de inclusão, que são:

- a. profissional de apoio em sala de aula;
- b. a relevância do AEE para a inclusão;
- c. participação do aluno com autismo.

O desafio está em pesquisar o fenômeno da inclusão, que ainda é compreendida como uma inovação, uma ousadia com múltiplos sentidos e olhares e, um alvo de contrações e polêmicas pelos mais

SUMÁRIO

diferentes segmentos educacionais. No entanto, tudo leva a crer que é um caminho sem volta, mas que faz por merecer novos questionamentos em prol de colaborar de forma realista e respeitosa no movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade.

A partir das observações realizadas no ambiente escolar, nas salas, no pátio, nos corredores e na sala de atendimentos em diversos momentos da dinâmica escolar, foi compreender o funcionamento do processo inclusivo, com ênfase nos alunos dentro do espectro do transtorno autista a partir da realidade escolar.

Ao contextualizar educação inclusiva, Glat (2009) traz uma fala de alerta para aqueles que desejam seguir esse caminho e pede cuidado, explicando que a tentativa de implementar tal política não é tarefa simples porque o terreno em que a escola brasileira está arraigada pertence à classe das meritocracias, da exclusão e da ausência de qualidade, cheia de complexidade e atores e cenários diversos. Apenas o querer e a vontade não são o bastante para extinguir esse modelo: é preciso recursos de grande monta e diversos tipos de materiais. Abrem-se dois discursos para a inclusão de alunos com autismo: o das escolas que não estão preparadas, mas reconhecem que precisam aprender uma forma de trabalhar com esse público; e o das escolas que ainda não se deram conta dessa realidade e não iniciaram as ações básicas para compreender o significado de incluir tais alunos.

No caso do colégio objeto desta pesquisa, houve a percepção de que os alunos já estão em sala de aula e que, portanto, é necessário investir em novas e diferentes estratégias de levar conhecimento, respeito e aprendizagem para eles. Assim, as observações na escola, no escopo da inclusão do aluno com autismo, serão analisadas a partir das seguintes categorias temáticas:

SUMÁRIO

PROFISSIONAL DE APOIO EM SALA DE AULA

Ao retomar a leitura da Resolução Nº 10/2013, do Conselho Municipal de Fortaleza, lê-se, no Art. 29, que cabe à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza acompanhar e assessorar os profissionais da rede municipal (professores da sala de aula regular e do AEE, profissional de apoio, coordenador e diretor escolar) quanto aos procedimentos e processos pedagógicos a serem utilizados em relação aos estudantes da educação especial. Na mesma resolução, ainda se informa sobre quem é, e o que faz, a pessoa designada para permanecer ao lado do aluno com deficiência em sala de aula. A resolução enfatiza, também, que esse determinado acompanhamento não é para todos os alunos com deficiência, e sim para aqueles que necessitam, diante de suas necessidades e dificuldades. De acordo com o que apresenta o Artigo 30:

§1º Entende-se por profissionais de apoio aqueles necessários para a promoção do atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade, da comunicação e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência devido à sua condição de funcionalidade ou sua condição de deficiência, buscando a sua autonomia. **§º 2º** Não é atribuição do profissional de apoio responsabilizar-se por atividades próprias do professor regente.

Assim, na escola, apesar de existirem muitas crianças com deficiência (45), sendo 22 alunos com autismo, havia apenas 02 profissionais de apoio contratados por intermédio de uma empresa terceirizada devido à inexistência de concurso público para esse cargo. No edital de seleção, pede-se formação em Educação, assim o vínculo de tais contratados com a escola é frágil e inconstante. As crianças com autismo no grau mais severo permanecem em sala de aula na companhia de uma pessoa que as ajuda a permanecer sentados, conhecido como profissional de apoio ou informalmente chamado pelos professores de “cuidadores”.

SUMÁRIO

Ao tentar realizar alguma atividade adaptada pelo setor de AEE da escola, dependendo do dia, não é possível nem ao menos entrar na sala. Foi percebida resistência em entrar na escola, muitos gritos e movimentos para tolerar as quatro horas de aula. Existe a necessidade de força física para a contenção desses alunos. Em alguns dias de aula, foram flagrados, beliscões, tapas e empurrões nas profissionais de apoio. Esse comportamento denuncia que nem todo dia existe a tolerância para permanecer em sala. A escola dispõe de uma quadra de esporte e uma área com areia e árvores para levar as crianças por um pouco de tempo e tentar conduzi-las a um comportamento menos agressivo.

Essa não é a ideia defendida e publicada na legislação específica para entender crianças com autismo nas escolas. Especialistas em educação com alunos dentro do espectro TEA explicam que, em uma sala de aula com 40 alunos, o estímulo específico e individual do autista não é possível de ser realizado na plenitude. É preciso o atendimento individual, uma realidade muito distante da escola aqui apresentada. Os sistemas de ensino têm lidado com a questão por meio de medidas facilitadoras, como cuidadores, professoras de reforço e salas de aceleração, que não resolvem, muito menos atendem ao desafio da inclusão. Qualificar uma escola para receber todas as crianças implica medidas de outra natureza, que visam reestruturar o ensino e suas práticas usuais e excludentes. Na inclusão escolar a partir do autismo, não é a criança que se adapta à escola, mas a instituição que se modifica para recebê-la, em cumprimento à Lei específica de proteção aos direitos da pessoa com autismo.

No parágrafo único do Art. 3.º da Lei N.º 12.764/12 (Lei Benedita Piiana), está estabelecido que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito ao acompanhante especializado. O Decreto N.º 8368/2014, que regulamenta a Lei Benedita Piiana, no Art. 3.º, dispõe que, caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social,

SUMÁRIO

locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar. Ainda existem lacunas entre o texto legal e a dinâmica escolar, com dificuldades, escassos recursos, tendo como público-alvo as crianças mais vulneráveis do bairro, e muitos continuam desconhecendo leis e direitos da criança com deficiência. Ainda é um grande desafio tornar o ensino regular adequado e adaptado às necessidades especiais de cada criança, afinal, o ensino regular é voltado para o coletivo e baseado na pedagogia tradicional.

Ao falar com as duas profissionais sobre o que pode desencadear tais comportamentos, elas responderam que a falta de medicação e a inexistência de atividades físicas deixam esses alunos assim. Os estudantes precisam de mais terapias, acompanhamento mais direcionado fora da escola, mas elas acreditam que a família ainda não compreende a seriedade do tratamento. As famílias de alunos com autismo mais severo demonstram uma fadiga física e mental, a escola acaba sendo vista como um local apenas para passar algumas horas, essa afirmação foi dada por uma mãe que veio pegar o filho e, na ocasião em que a professora perguntou se estava tudo bem com a medicação, hora certa e dosagens corretas, a mãe respondeu que não estava dando a dosagem certa para evitar que o filho se tornasse dependente; assim, a criança tomava a medicação apenas à noite para dormir. Por isso, na escola, não demonstrava concentração nem comportamento compatível para desenvolver aprendizagem, um clima de inquietação tornava a sala de aula um ambiente hostil para aquelas crianças.

Quando se fala dos alunos diagnosticados com autismo leve, a situação é mais tranquila. Existe comunicação verbal, o que facilita a relação aluno-professor-aprendizagem, entretanto, ainda prevalece o isolamento social e a aprendizagem não acontece no ritmo desejado. Não se sabe até que ponto eles acompanham os conteúdos explicados na lousa, uma vez que as aulas têm uma carga alta de

SUMÁRIO

explicações abstratas e expositivas, dependendo do assunto não se sabe ao certo até que ponto há compreensão.

As salas do ensino infantil são pequenas e quentes, com muitos alunos, o clima é de dispersão e de difícil controle dos ruídos. Em certa ocasião, uma professora do infantil V pediu que a pesquisadora entrasse na sala e a ajudasse, pois estava executando uma atividade de colagem e uma criança estava sentada virada para parede e não queria participar, sem fazer questão de concluir a atividade. Ela parecia apenas querer beijar e abraçar uma colega de sala, sem nenhuma conexão com o que estava sendo desenvolvido naquele momento, mas todas as outras crianças finalizaram as atividades. Diante desse caso, a professora declarou que era para haver duas pessoas, que quanto mais atenção esse público recebe, mais ele aprende. Porém, como se consegue permanecer apenas com uma criança, dar atenção individualizada, se a sala tem mais de 20 alunos? Como dar conta?

Uma das principais dificuldades para a implantação e a implementação de políticas eficazes, democráticas e inclusivas é a fragmentação e a dicotomia de atuação das diferentes esferas administrativas e setoriais e de outras instâncias que podem vir a ter papel estratégico na formulação e execução de uma Política Nacional. A idealizadora da principal lei sobre proteção aos direitos do autista, Berenice Piana declarou em entrevista a seguinte:

A gente vivenciava isso [esse tipo de interpretação], (...). Então a gente tinha que assegurar na Lei esse acompanhante especializado, para ser realmente especializado. E aí, quando terminou o processo da Lei, todo mundo relaxou, e tal. E eu falei: Não, tem que ter decreto, regulamentação... se não eles vão colocar qualquer coisa lá. (...) E eu fui sozinha, fiz o maior barulho. Fui sozinha a Brasília. E fui falar com a ministra da época da Casa Civil, pedir pelo amor... Duas vezes eu fui, e nós ficamos de duas até quatro, cinco horas da tarde no decreto. Dizendo para ela, – por favor tem que ser assim, por favor tem que ser. E ela acatou tudo. Ela colocou o decreto como a gente queria.

S U M Á R I O

O que aconteceu com o decreto foi o CONAD colocar, no item C, remetendo-se aos CAPS, redes de atenção psicossocial. Um absurdo! [Decreto referido é o de nº 8.368/2014]. (...), mas é o que conseguiram colocar. Mas a gente vai reverter isso. (Entrevista de Berenice Piana a BAPTISTA, 2017, on-line).

É notório uma liberdade, para interpretar as definições legais que indiquem o tipo de profissional, sua qualificação/especialização e a correspondente função do profissional de apoio educacional. Para demonstrar o que as leis de educação na perspectiva da inclusão dizem a respeito desse apoio em sala de aula, o quadro abaixo foi construído após a leitura e a compreensão da legislação que rege a educação especial no Brasil.

Quadro 1 - Parâmetros legais sobre o profissional de apoio em sala de aula

Nota Técnica 24 – MEC	Lei do Autista – 12.764	LBI – Lei 13.146/15
Para a garantia do direito à educação básica e, especificamente, à educação profissional, preconizado no Inciso IV, Alínea a, do Artigo 3º da Lei Nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: o atendimento educacional complementar e o profissional de apoio.	§ Único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do Inciso IV do Art. 2º Terá direito a acompanhante especializado.	XIII – Profissional de Apoio Escolar: pessoa que exerce atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Fonte: autoria própria (2022).

Percebe-se que há uma livre interpretação, devido a não especificidade da lei 12.764/12 e do decreto 8.368/14, por parte das instituições de ensino que optam por profissionais que variam do campo educacional ao campo da psicologia, se estendo até para profissionais de nível médio. Na perspectiva atual de inclusão (tanto no que se refere à locomoção, quanto à concentração para aprendizagem), o entendimento sobre a questão do direito de ter uma pessoa para acompanhar em sala de aula os alunos que manifestem dificuldades

em diferentes dimensões (a ponto de precisarem de alguém bem próximo), não traz um único discurso.

Diante do exposto, percebe-se que ainda prevalecerão muitas dúvidas quanto à contratação de uma profissional que vai estar na ponta, junto com o aluno autista, colaborando para a completude da inclusão escolar. Um alguém que faça parte da equipe que trabalha com determinada criança, compartilhando o seu conhecimento específico, oferecendo, portanto, suporte teórico e prático a toda equipe escolar no trabalho com crianças inclusivas.

A escola apresentava dificuldades em trabalhar com todos os alunos autistas no que corresponde ao acompanhamento em sala de aula. Por essa razão, não se consegue efetivar um olhar direcionado a cada discente com dificuldade de aprendizagem, já que existe a prevalência de um plano de aula comum, com carga horária e conteúdos a administrar. Logo, percebe-se que a sala de aula apresenta-se como um ambiente cheio de complexidades e especificidades. Ademais, há, ainda, o impacto da velocidade com que tudo acontece e da existência de outros fatores, como: problemas familiares, violência doméstica e condições mínimas de vida (alimentação adequada, por exemplo).

A supervisão da família – insuficiente para alguns alunos – , faz com que os professores tenham argumentos legítimos para se queixar das condições de trabalho. Contudo, não se deve considerar isso um processo irreversível; porque, embora seja legítimo reclamar por condições adequadas de trabalho, a insuficiência delas não pode ser um muro que camufle ou retarde a efetivação de educação para todos.

Os discursos em prol da defesa e do reconhecimento por mais respeito às minorias – proclamados em congressos, palestras, em livros sobre a urgência de incluir os excluídos – não contemplam com exatidão a complexidade que esse processo envolve. Quando se fala do universo autista, a tendência de generalizar faz com se incorra num erro grave porque cada um deles demanda um olhar, uma estratégia

S U M Á R I O

diferente. Às vezes, isso pode parecer mais trabalhoso para o professor, personagem fundamental nesse processo. O docente deve conhecer a estrutura familiar do aluno e quais são suas habilidades e limitações para, a partir dessas informações, munir-se de mecanismos e estratégias que podem ou não dar certo no processo ensino-aprendizagem – um processo de tentativa e erro, que precisa de tempo, paciência e conhecimento. Porém, o que foi percebido na escola é a prevalência em certa medida de um distanciamento entre o professor e o aluno autista. Quando perguntado se o estudante realizava terapias, como nas áreas de fonoaudiologia e terapia ocupacional, muitos professores responderam que não sabiam e ainda disseram que, talvez, essa informação estivesse registrada na sala de AEE.

É preciso não camuflar o que os pesquisadores denunciam sobre as dificuldades para implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil. As pesquisas revelam obstáculos de várias ordens, desde a organização da sociedade até os meios concretos disponibilizados pelo governo para cada cidade e bairro efetivar a proposta inclusiva. É necessário pensar em soluções para problemas especificamente ligados às diversas condições que afetam o desempenho dos alunos com deficiência, como é o exemplo dos alunos com autismo.

A regulamentação da educação do município diz que esse cuidado limita-se à cooperação na alimentação, locomoção e higiene, mas a principal finalidade da escola, a construção da aprendizagem, fica comprometida para esse público caso não se pense em uma forma de ajudar tanto o professor como o aluno.

É fundamental ouvir pais e docentes com sensibilidade em olhar a inclusão nos detalhes que escapam dos textos frios da lei. O direito à inclusão das pessoas com deficiência está respaldado por vários tratados e legislações internacionais e nacionais, sendo este o resultado de um longo processo de organização, conflitos e reivindicações das entidades e movimentos. No entanto, o que se pode perceber é que os resultados de todo esse movimento ainda não conseguem beneficiar a todos.

SUMÁRIO

RELEVÂNCIAS DO AEE PARA INCLUSÃO

O comprometimento e a dedicação da profissional que está à frente da sala de AEE é o fato que mais sobressaiu na pesquisa. Não foram poucas as vezes que a sala parecia um balcão de atendimento do INSS ou mesmo se assemelhava a uma sala jurídica, diante de tantos telefonemas e presenças de pais e mães em busca de informações sobre como e onde receber o direito do Benefício de Prestação Continuada (BPC), pois a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – da Organização das Nações Unidas, aprovada e ratificada pelo Brasil – definiu pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial”. Essa definição engloba todas as pessoas com autismo como deficientes e com direito de receber tal benefício, de acordo com as regras estabelecidas pelo governo⁶.

Em muitos momentos, foi observado o pedido de ajuda para socorrer o aluno que se recusava a fazer as necessidades fisiológicas no banheiro ou estava gritando pelos corredores. Ao mesmo tempo, estava ali a presença de alguma mãe – ou até mesmo avós – que não sabiam como preencher um formulário para solicitar o Bolsa Família ou um cartão de passe livre para usar transporte público nem como obter o laudo ou atendimento médico. Todos esses pedidos e procedimentos passavam pela sala de AEE, além de todos os atendimentos com cada criança com deficiência. Não foi difícil perceber que a equipe

SUMÁRIO

⁶ Pela legislação social em vigor, há dois requisitos que devem ser preenchidos para que a pessoa com deficiência tenha o direito a receber esse benefício: o requisito biológico e o requisito socioeconômico. O requisito biológico consiste na incapacidade total e permanente para exercer atividade remunerada e, desse modo, manter a sua subsistência, em outras palavras, o perito do INSS ou do juízo irá ver se a pessoa tem condições de trabalhar (não importa se é criança, pois nesse caso se constata se ela futuramente poderia exercer atividade remunerada). O socioeconômico trata-se de a família comprovar a hipossuficiência, em outras palavras tem que mostrar que verdadeiramente é pobre, além de não poder ter uma renda per capita maior que metade do salário mínimo. Fonte: <http://www.associacaoinspirare.com.br/pessoa-com-autismo-tem-direito-ao-loas>.

composta por uma coordenadora e duas profissionais de apoio não dava conta de tamanha demanda de trabalho.

Mesmo com todo o esforço da profissional em educação especial para implantar a política inclusiva na escola e de ter seu empenho reconhecido pela escola, ela não consegue dar conta de todas as questões concernentes à educação inclusiva porque assume papéis para além da educação. São papéis que demandam a presença de outros profissionais à disposição da escola para se obter mais êxito nessa questão, sendo: assistente social, terapeuta ocupacional, enfermeiro, conselheiro de justiça, mediador entre a escola e as clínicas ou órgãos de saúde conveniados à escola. Logo, inclusão é um desafio que extrapola o papel da escola e tal fenômeno precisa ser visto com mais seriedade para não correr o risco de se colocar a política estabelecida em leis apenas no papel, longe das práticas inclusivas que devem ser estabelecidas nas escolas.

O setor de AEE da escola, mesmo com dificuldades de recursos técnicos e humanos, ainda se empenha em buscar estabelecer parcerias a fim de trazer a presença de profissionais e palestrantes (investigadores ou pesquisadores de outras instituições de ensino, psicólogos, estudantes de Educação e representantes de associações de pais de crianças autistas). Essas pessoas são as responsáveis por disseminar conhecimento sobre o autismo, tratamento e intervenções terapêuticas ajudando famílias e escolas a entender esse universo particular que ainda apresenta tantos mistérios e desafios para a sociedade.

Para a professora e coordenadora de AEE, o trabalho desenvolvido por esse setor não é compreendido de forma homogênea. Nele, alguns professores demonstram a postura de distância e desconhecimento sobre como adaptar conteúdos e procurar uma linguagem acessível ao transmitir a aula, delegando todo o trabalho próprio do docente para outro setor. Os argumentos de que não possuem formação adequada e tempo hábil para preparar aulas

SUMÁRIO

planejadas para aquela dificuldade são justificativas dadas pelos professores para tal conduta. Muitos deles comentaram de forma rápida, por ocasião de uma observação feita em sala, que a responsabilidade de receber esses alunos seria apenas do professor, que ainda têm que dar conta de todas as outras atividades da sala.

O que se pode ver é que nem todos os docentes conseguem construir esse ideal de inclusão, pois cada deficiência tem características peculiares que se modificam a cada ano com a chegada de novos alunos. Alguns reclamaram da qualidade da formação como sendo muito generalista, não contemplando todas as deficiências enfrentadas na escola. A rejeição não acontece no ato da matrícula do aluno com deficiência, mas, dependendo do nível de comprometimento dele, de forma silenciosa e quase imperceptível. Sem intenção, o ato inclusivo acaba limitando-se apenas à matrícula e à ida à sala de AEE, dado o fato de alguns professores ainda não saberem como lidar com as situações vividas em sala de aula.

Por outro lado, pode-se também perceber a motivação de outros professores ao sentirem a necessidade de procurar formação específica continuada para a questão da educação inclusiva, a ponto de três professoras saírem da escola e implantarem salas de AEE em outros colégios. Isso demonstra que cada situação é ímpar, não se pode apresentar discussões generalistas, já que trata-se de uma situação subjetiva e inconstante. Muitos docentes tiram licença, pedem aposentadoria, e a cada processo a situação vai se modificando.

A literatura evidencia que o professor é a figura central no processo de aprendizagem, que oferece seu trabalho para crianças com necessidades educativas especiais, de condutas típicas ou não. Entretanto, não se deve deixar de enfatizar que a atuação do professor depende também de uma ação vigorosa do governo e da existência de uma estrutura de recursos humanos, técnicos e administrativos que deem conta de sustentar o que as leis propõem. O que tem acontecido é que, em inúmeras

SUMÁRIO

escolas, o professor acaba aprendendo na prática, com a didática do fazer dinâmicas de experimento e improviso, tentando e errando. Necesita-se, sim, de mais condutas pautadas em estudos científicos e comprometidas com valores humanos, sociais e educacionais.

PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO EM SALA DE AULA

A escola tem seis alunos com autismo severo, segundo consta nos laudos arquivados nela, o que isso pode significar? Significa não somente que a instituição tem mais alunos diagnosticados com autismo leve e moderado (que supostamente não trarão problemas quanto à questão de auto agressão, auto lesão e comportamentos violentos com os colegas e com o professor), mas também que a participação desses estudantes ainda precisa ser estimulada. É uma questão de compreender que muitos querem participar, no entanto, não conseguem. São aqueles alunos que ainda parecem flutuar em alguns conteúdos, que precisam de capacidade imaginativa e interpretativa. Muitos deles escrevem, copiam da lousa e obedecem a comandos da professora, porém muitos conteúdos e oportunidades são desperdiçados pela ausência de um olhar mais próximo, imprescindível, que poderia fazer uma espécie de tradução do que está sendo ensinado lá na frente da sala para o aluno com TEA, sentado no canto da parede, olhando para o quadro branco, de quem não se consegue saber ao certo o nível de compreensão.

Numa sala especial, um aluno com autismo leve chegou à escola quase no fim do ano, no mês de outubro, ninguém sabia ao certo o que ele sentia. Esse aluno era verbal, falava bem, mas não gostava de se comunicar, parecia triste e invisível em meio ao entusiasmo da sala. Ao perguntar a outra aluna da sala – mais ou menos da idade de 9 anos

SUMÁRIO

SUMÁRIO

- o que ele tinha e por que não brincava, a garotinha respondeu que ele era especial. A mesma garotinha abriu a mochila do aluno com autismo, tirou a agenda e o caderno e ordenou que ele escrevesse a data, o nome dele e as páginas do livro utilizadas na lição daquele dia. Com dificuldade e lentidão, ele escreveu. Nesse momento, a professora já avançava nas explicações do livro e o aluno ainda estava concluindo a escrita do próprio nome. No final da aula, ao perguntar para a professora sobre o referido aluno, ela disse que ele é pouco participativo, que a insistência para que ele participe o faz chorar, que era melhor respeitar seu jeito. Ela ainda relatou que ele mora com o avô e o pai, que a mãe o abandonou, e que há dias ele vinha para a escola sem almoçar e pedia o lanche antes mesmo da aula começar, na cantina. É um caso que envolve vários problemas, relatou a professora, até banho ele não tomava em alguns dias, fato notificado para o pai, contudo, mesmo assim, a situação se repetia.

No intervalo, os alunos com autismo preferem observar os outros alunos ou correr de forma individual e livre. Faz parecer a necessidade constante de alguém para guiá-los e ensiná-los como, quando e com quem brincar; eles têm dificuldades em compreender as emoções e sentimentos. Então, a proposta inclusiva direcionada às escolas extrapola a questão de conteúdos e de conhecimentos das letras: deve compreender as necessidades individuais do autista. A principal dificuldade de muitos alunos com TEA foi relacionar-se com outras pessoas por não compreender as regras sociais para diferentes situações e não querer compartilhar atividades com outros. Cada criança com autismo apresenta um comportamento próprio, por isso, as intervenções não podem ser padronizadas.

Para desconstruir o estereótipo de que todo autista vive num mundo isolado, a professora da educação infantil apresentou um aluno do infantil 5 que, mesmo com apenas 6 anos e poucas palavras, possui uma vantagem: gostar de estar o tempo todo abraçando e beijando, sem reconhecer limites ou situação adequada para fazer isso.

Os colegas de sala acolheram-o com extremo carinho, de modo que, apesar de ter sido matriculado meses depois do início do ano letivo, o estudante não ter sentido dificuldades para participar das aulas.

O estabelecimento de regras objetivas – as regras de participação verbal na aula – é importante para diminuir o isolamento social, pois dão oportunidades para que os alunos pratiquem o desejável, mostrando a eles – de forma clara – quando seu comportamento está sendo cooperativo. Deve-se antecipar a movimentação do discente, encaminhando-se para perto dele quando prestes a sair de sua carteira e perguntar o que deseja. É necessário encorajar a interação social entre os colegas, explicando sobre questões de diferenças e limites. Ao observar algumas ações propostas pela sala de AEE, como: dialogar em sala sobre o que é ser cego ou ser autista e pensar nas pessoas que usam cadeiras de roda. São exemplos de tentativas de pontuar essa reflexão junto aos alunos e proporcionar acolhimento, respeito e participação.

Não se pode negar que, a depender da série e da idade das crianças, o preconceito e a resistência em relacionar-se com estudantes diferentes é menor. No entanto, à medida que esses alunos vão para a adolescência, já são percebidos olhares, sorrisos e desconcerto diante dos comportamentos peculiares ao autismo. Em geral, os estudantes com autismo severo gritam em muitas situações; alguns esmurram os próprios braços ou partes do corpo ecoando um forte som. Assim, ao olhar para os demais alunos da sala, percebe-se na fisionomia um semblante de medo e susto. Desconstruir tais sentimentos para evitar o preconceito, é uma atividade constante de tentar mostrar o possível convívio com o diferente. Porém, ensinar tolerância para as crianças não é atividade fácil: exige paciência, conhecimento e insistência.

SUMÁRIO

DOIS DISCURSOS PARA UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO

O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013). O trabalho de campo na escola escolhida permitiu a aproximação da pesquisadora com a realidade sobre a qual formulou questões, mas também estabeleceu uma interação com os “atores” sociais; a pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Denizard Macedo.

Para a realização das entrevistas, foram seguidos diferentes passos, a começar pela pré-entrevista, seguida da entrevista. A pré-entrevista corresponde à etapa de preparação para o encontro com o entrevistado. São as primeiras abordagens, sondando as possibilidades de efetuar a entrevista com os colaboradores da pesquisa quando são fornecidas informações a respeito da existência do trabalho e da sua possível participação, esclarecendo os objetivos da pesquisa a fim de situá-la na natureza do estudo. A fase da pré-entrevista iniciou-se com a participação na semana da inclusão, nas reuniões informais na hora do café, na sala dos professores como estratégia de pesquisa para criar um espaço de pertencimento e diálogo. A participação em alguns atendimentos na sala do AEE possibilitou participar de inúmeras situações com enfrentamentos de dificuldades com alunos, pais e até outros atores da escola.

Após aproximar-se da equipe do AEE e familiarizar-se com funcionários da escola e alguns alunos, intensificou-se a compreensão dos serviços e atividades que costumavam ser realizados a partir daquela sala quando se tratava de alunos com deficiência. Após sete meses de visitas e observações, a realização das entrevistas propriamente ditas aconteceu. Nesse momento, realizou-se o convite

SUMÁRIO

aos possíveis colaboradores, explicando os objetivos do estudo e esclarecendo-os acerca de todas as questões pertinentes. O material empírico foi produzido a partir das entrevistas realizadas com cinco sujeitos: uma servidora da prefeitura (lotada na secretaria de educação, responsável por orientar e acompanhar as ações inclusivas da escola); duas professoras que trabalham há mais tempo na escola; uma professora e coordenadora da sala do AEE; a diretora da escola; e uma coordenadora regional (responsável por coordenar o trabalho de educação especial inclusiva em 29 nove escolas da Regional III, inclusive a escola em que foi realizada esta pesquisa).

Os dados coletados foram analisados a partir das categorias temáticas extraídas da Lei de Inclusão, escolhidas previamente e baseadas nas teorias de análise propostas por Minayo, que subsidiaram a construção de discussões em três grandes eixos temáticos. Para a autora, a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido (unidades de significação) que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado.

A pesquisa realizada no interior da escola mostrou-se permeada por muitas subjetividades, trazendo questões que, mesmo respondidas, ainda tinham muito a ser desvendado durante a análise qualitativa. Em sintonia com o exposto, Minayo (2011) esclarece que o pesquisador vai formando um construto com muitos pontos e contradições ao construir um relato composto por depoimentos pessoais, visões subjetivas dos interlocutores e cruzamentos do que se desvela com o que está dito na produção dos textos acadêmicos, nas legislações oficiais e em falas de uns que se acrescentam ou contrapõem às dos outros. Esse é o momento de dar sentido às falas da contextualização, dominando a lógica interna dos atores, do grupo ou do segmento. O momento em que compreender o sentido do que foi relatado ultrapassa o fazer mecânico da descrição do observado no campo da pesquisa. Dessa forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de

SUMÁRIO

construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico.

Primeiramente, para realizar a coleta de dados, uma autorização foi solicitada, oralmente, para o prosseguimento da presente pesquisa. Posteriormente, todo o procedimento foi gravado e transcrito no computador. Vale ressaltar que a identidade dos participantes foi mantida em sigilo. A amostra de docentes foi determinada de acordo com os objetivos que a pesquisa deseja alcançar. Assim, a entrevista número 1 foi com uma professora que trabalha na escola há mais de vinte anos e vivenciou a chegada dos primeiros alunos com autismo, a instalação da sala de AEE – que se denominava sala de apoio à educação especial. A entrevista número 2 foi com uma das professoras que trabalhou com um aluno diagnosticado com autismo no grau severo, bastante comprometido e necessitando de muitos cuidados para permanecer em sala de aula. A entrevista número 3 foi com a coordenadora do AEE, responsável por articular toda a vida escolar do aluno com deficiência e intermediar ações e métodos de ensino entre família, professor e aluno. A quarta entrevista foi com a diretora da escola, com o fim de tentar entender como está sendo compreendida essa tentativa de cumprir a lei ao receber alunos com deficiência e propor aprendizagem, sociabilidade e toda a demanda de que a educação precisa para ser efetivada a partir das estruturas escolares. A quinta entrevista foi com o responsável por articular a educação na Regional III (que tem aproximadamente 40 escolas municipais). O profissional citado trabalha para a célula de educação especial, que tem o objetivo de tentar aproximar-se das ações macro da gestão da cidade, almejando perceber quais os movimentos que somam para o êxito da educação inclusiva nas escolas municipais.

A construção dos discursos de cada entrevistado espelhou a ocupação do cargo que cada um exerce dentro do contexto da educação inclusiva. Foi possível perceber posturas duais, que variavam com a função executada pelos atores na execução das políticas de

SUMÁRIO

educação inclusiva – docentes, gestores e técnicos de educação. As duas professoras, juntamente com a coordenadora da AEE, apresentaram um discurso mais realista, duro, em tons de denúncia e crítica da precariedade e da ausência de recursos técnicos e humanos para consolidar a política inclusiva. Do outro lado desse quadro analítico temático, está o discurso representado pela direção da escola e pela representante da educação especial da Secretaria de Educação na Regional III. Um discurso mais distante da realidade das salas de aula, com características idealizadas, politicamente corretas, que abraça a causa da inclusão, porém que não discute a fundo e com criticidade os vieses dessa política. Por exemplo, a contratação de mais profissionais, maiores investimentos em infraestrutura e melhor formação para os docentes - aspectos que trazem pontos de relevância para refletir as dificuldades e falhas dessa construção.

Assim, as costuras desses discursos serão baseadas no contexto de um quadro de dois polos, de um lado os PROFESSORES e do outro os GESTORES. O discurso de professores e técnicos em educação inclusiva, representado pela responsável do AEE na escola, apresentou um tom de denúncia e crítica sobre como está sendo feita a inclusão.

Já o discurso das gestoras – articulado pela diretora da escola e pela representante da educação especial na secretaria executiva da Prefeitura de Fortaleza, da Regional III –, assume uma postura típica de governo, onde nota-se um tom mais legalista. Assim, abraça-se o projeto da inclusão sem discutir nem evidenciar falhas e lacunas que podem comprometer de forma negativa essa necessária e legítima proposta de educação e de cidadania. Entretanto, em longo prazo, precisará-se de melhores condições de execução e de espaços para debate que sustentem tal direito não apenas no papel das leis, mas também no cotidiano das escolas.

Partindo das categorias extraídas da própria Lei de Inclusão e Proteção Específica aos Direitos da Pessoa Autista no que se refere à educação:

SUMÁRIO

PROFISSIONAL DE APOIO EM SALA DE AULA – GESTORES

Ao perguntar para a direção da escola sobre o apoio profissional especializado do qual professores e alunos com autismo necessitam (não apenas para mediar a questão da alimentação, locomoção e higiene pessoal, mas também para colaborar no processo ensino-aprendizagem junto a esse público específico), a direção mostrou-se consciente da reivindicação, natural e compreensível, porém argumentou não ser um problema da escola. Para a instituição, tudo o que está ao seu alcance é feito; o resto é parte do governo. Em suas palavras, a diretora disse:

Eu sei que falta mais política, esse apoio, mas não é falta de empenho da escola, é um problema macro, de política mesmo. Mas, aqui, todos, do porteiro ao pessoal da cozinha, todo mundo colabora, tem carinho por esses alunos, a gente sabe que é um direito. Eu sei que os professores reivindicam mais apoio, mais profissionais de apoio, eu acho cabíveis, naturais essas cobranças para realizar o trabalho deles. Não precisamos revolucionar a escola, é preciso acreditar, e dá certo, não tem segredo. (DIREÇÃO DA ESCOLA).

SUMÁRIO

O que se percebe acima é que no entendimento da gestão da escola, a ausência do profissional de apoio na maioria das salas de aula não é o fator decisivo que vai determinar ou não a aprendizagem e a participação do aluno em sala de aula. O tom de orgulho e satisfação revelado ao falar que a escola tem matriculado mais de vinte alunos com autismo não parece não estar elucidando o quadro de profissionais envolvidos nessa proposta de educação, são muitos alunos e poucos funcionários. Então, no decorrer da curta entrevista, a diretora transpareceu que entende ser o problema não complexo, simplifica a questão e redireciona o olhar para outras questões que não condiz com as falas de outros professores e funcionários. Esse entendimento não é compartilhado pelos professores entrevistados,

que teceram fortes considerações críticas sobre as condições de trabalho. Muitos dos professores entrevistados declaram que o processo de inclusão, a inserção de crianças com deficiências em sala de aula no ensino regular precisa de modificações, maior apoio por parte dos poderes públicos locais. Exemplificam que a própria sala de aula, às vezes não propicia aprendizagem a esses alunos, relatam que o ambiente tornar-se perturbador para o aluno com TEA, excesso de barulho e interferências prejudicam a concentração de muitos alunos.

A escassez de reflexão sobre o que inclusão escolar faz crescer a distância do ideal de aprendizagem, participação e respeito às diferenças. O processo de tornar o conhecimento, a solidariedade e os vínculos de amizade não podem ir pelo caminho que não tragam os conflitos ao centro para serem minimizados. A escola deve ser um espaço propício ao diálogo, a ação coletiva e refletida, não deve ser um lugar que constrói limites na possibilidade de ser, deve alimentar a pluralidade de tempo no fazer pedagógico, não deve ser uma instituição que limita seu fazer pela quantidade de jogos e computadores que disponibilizam em sala de aula, assim caminha-se cada vez mais para a não inclusão escolar, colaborando assim, para o fortalecimento dos mecanismos de exclusão.

Qualquer escola pode ser inclusiva: tem que ter boa vontade, entender o papel do educador, querer ser inclusiva. Então, eu tento a todo o momento observar o que está acontecendo na escola, eu chamo os professores para conversar, para resolver e digo: olha, tem questão tal para resolver, e a gente trabalha numa sintonia de equipe. Mas a coordenadora acompanha mais de perto o contexto de sala de aula, estratégias de ação, as atividades e ainda a articulação com os pais, todas as questões que no dia a dia vão surgindo. A escola nem sempre foi assim, foi uma conquista de anos, trabalhando, articulando, são 16 salas de aula de manhã, 16 salas de aula à tarde e 4 salas à noite, é um contexto grande, demanda muito esforço, monitoramento, sair da zona de conforto. (DIRETOR DA ESCOLA).

SUMÁRIO

No discurso da gestão da escola, compreende-se que o processo inclusivo está limitado à sala de aula, ou melhor, ao posicionamento do professor ao assumir ou não a responsabilidade de se capacitar. Todavia, a presença de outro profissional em sala de aula além do professor regente é fundamental para a aprendizagem do aluno autista. Segundo os autores Serra (2008) e Cutler (2000), esse profissional será o facilitador da inclusão, já que o professor não consegue dar conta de todos os alunos na prática em sala de aula. Ao concluir as observações, percebe-se ainda a falta de compreensão de que a inclusão não deve ser apenas um desafio do professor, mas também de toda a escola e da rede de ensino.

Este público em específico – os autistas – têm comportamentos, gestos, comunicação e atitudes diferentes, possuem resistência a mudanças na rotina, pode ser mais sensível ao barulho na sala. Cada uma dessas especificidades vai demandar mudanças em toda a escola. Se não existir uma rede de apoio em que atuem em conjunto o professor da turma regular, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais de apoio, não vai existir aprendizagem. Há que se mobilizar diretores, funcionários, pais e estudantes, de modo a envolvê-los num projeto de escola inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e utilizadas em prol da aprendizagem.

Em entrevista, o gestor da Regional III esclareceu que, hoje, não é possível atender à demanda; que nem todos os estudantes com autismo precisam de apoio individual; e que conhece a Lei dos Direitos da Pessoa com Autismo, apesar das escolas da cidade seguirem uma normativa da Secretaria da Educação de Fortaleza. Em suas palavras, o gestor disse:

Mas nem todo aluno com deficiência precisa do auxílio desse profissional, tem alunos com autismo que conseguem ir ao banheiro sozinhos, fazer o lanche com autonomia. Não é porque ele tem o laudo da deficiência que ele não consegue fazer nada, a deficiência não acarreta as mesmas dificuldades para todo deficiente. A nota técnica é bem clara quando diz que o profissional de apoio não faz papel do professor, não exerce função

SUMÁRIO

pedagógica, está restrito apenas a auxiliar na locomoção pelos espaços da escola, na alimentação, na higiene pessoal e auxiliar na permanência em sala de aula, ele cuida, ele dá atenção. A gente ainda não tem esse profissional que faz a intermediação em sala no que condiz à parte pedagógica. Na Lei Nacional de Proteção aos Direitos Autistas, esse direito é para todos os alunos com autismo, mas nós seguimos uma resolução da SME. Assim, o profissional de apoio é um contratado da SME, o profissional de apoio pedagógico para alunos que têm dificuldades de acompanhar os conteúdos de aula, por exemplo, os alunos com deficiência intelectual, os autistas que aprendem de forma diferente, geralmente esses alunos precisam de apoio, mas não é obrigatório ter apoio para todos, esse cargo ainda não existe no quadro de profissionais da prefeitura, os que atuam hoje são todos terceirizados (GESTOR DA REGIONAL III).

RELEVÂNCIA DO AEE PARA INCLUSÃO – GESTORES

Existe o reconhecimento, por parte da gestão da escola, do empenho e dedicação da coordenadora da sala de AEE e das duas funcionárias contratadas pela Regional III para trabalhar na escola. A gestão da escola diz que considera o trabalho das funcionárias fundamental, que é importante o que fazem, que sem elas seria mais difícil e que fazem toda a adaptação para ajudar na aprendizagem, inclusive com jogos que ajudam os que apresentam mais dificuldades.

A diretora não acompanha de perto todas as atividades e pequenas situações cotidianas estabelecidas a todo o momento; todavia, sabe que a presença da professora é fundamental para viabilizar soluções, atividades em prol da inclusão dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Dessarte, quem está mais próximo de tudo que acontece na escola é a coordenadora. Mais perto das ocorrências e demandas, também recebe as famílias quando há possíveis desentendimentos, entretanto,

SUMÁRIO

ela não quis participar da entrevista alegando que não é a pessoa mais adequada para falar sobre a temática inclusão.

Quanto à entrevista com a representante da educação especial na Regional III, ao falar sobre a importância da sala de AEE nas escolas, ela esclareceu que nem todas as escolas do município de Fortaleza das estruturas e do apoio pedagógico que compõem o AEE:

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço importante, fundamental, é ali que vai ser construído um material, um instrumento adequado, dirigido para cada criança. Mas é possível incluir alunos sem a sala, porque nem todas as escolas tem esse espaço. Aí é que o professor vai pensar e fazer esse papel, mas para mim fica uma lacuna maior sem a presença do professor de AEE na escola. Mas não é só na sala que se faz inclusão, é em toda escola. O professor deve adequar as aulas para incluir os alunos. Na sala de AEE, pensa-se numa forma, num caminho para atingir o aluno, o professor deve continuar esse trabalho em sala. As estratégias de ensino são muito mais do humano, não é caro, é interesse, é sensibilidade. O professor não pode construir um muro e se esconder atrás de um discurso de que não tem estrutura. O que é a estrutura para se trabalhar com o aluno autista? São estratégias, isso não é caro, demanda muito mais o querer fazer, ter sensibilidade para conhecer esse aluno (GESTOR DA REGIONAL III).

SUMÁRIO

A idealização de uma escola para todos, na filosofia inclusiva, é reforçada na fala da diretora da escola e almejada por muitos gestores e professores; entretanto, se todo o contexto não estiver sendo ouvido e respeitado, ainda será utopia. Mais do que boas intenções, incluir alunos com deficiência exige modificações profundas nos sistemas de ensino, começando por uma política pública efetiva de educação inclusiva, que deve ser contínua e sistemática. A entrevistada acima não traz à tona questionamentos ligados às questões que extrapolam a Lei de Inclusão nem que conseguem eliminar todo o esforço empreendido pelo professor em sala de aula.

Cada aluno é único, por isso, o desafio é mais complexo, pois cada um vai reivindicar uma forma, uma metodologia diferente. É preciso pensar para além do que o professor sabe e pode fazer: uma escola inclusiva deve abarcar mais envolvimento de legisladores e administradores da educação local. A escola vai precisar saber gerenciar as necessidades educacionais de todos os alunos, alocação deles em suas dependências, modificar sua arquitetura, planejar novos espaços e, adquirir novo mobiliário e equipamentos. Além dos segmentos da comunidade escolar envolvidos, é necessário apontar a imprescindível participação do poder público local para prover suporte à concretização do ensino inclusivo.

Para os pesquisadores mais experientes, é tempo de reivindicar serviços complementares de apoio para a escola nas áreas jurídicas, de Serviço Social, Psicologia e Fonoaudiologia. Dessa forma, fica evidente que prevalecem dificuldades enormes e crônicas para ultrapassar a fronteira das discussões e implementar ações efetivas em direção à prática da educação especial, tal como preconizada nos dispositivos legais. Há conflitos aparentemente irreconciliáveis entre as intenções e as ações. (GALEANO, 1999).

S U M Á R I O

PARTICIPAÇÃO DO ALUNO AUTISTA – VISÃO DOS GESTORES

A direção de uma escola tem ciência sobre o que são e como se dão as relações humanas mediadas por coordenadores ou outros funcionários cujas funções burocráticas são mais importantes. Nesse contexto, laços afetivos e de relações humanas e sociais nas salas de aula acabam chegando à direção através de relatórios. A diretora concorda que, na escola, do porteiro ao pessoal da cozinha, todos têm um carinho grande pelos alunos autistas. O discurso sempre positivo de

cuidar e ter sentimento de carinho por pessoas com deficiência é uma postura esperada de um gestor educacional; no entanto, é necessário investir em conhecimentos e ações que desconstroem e diminuem dúvidas sobre o porquê de tais comportamentos, com a justificativa de não se limitar apenas a um sentimento. O autismo é um distúrbio do desenvolvimento de origem desconhecida que compromete as habilidades sociais. A maioria dos indivíduos autistas são tão isolados socialmente que se prejudicam intelectualmente. Portanto, são necessárias pesquisas que abordem as causas do distúrbio, assim como as causas da variação em suas manifestações.

A funcionária da Regional III, por ter uma experiência antiga e vasta com esse público, relatou várias situações de sucesso, nas quais se conseguiu estabelecer comunicação e relação com a família - quando esta acompanha os atendimentos ao aluno:

A linguagem do autista é própria; então, a presença, a conversa com os pais é fundamental. Não tem como não ter a presença dos pais para orientar o professor, aí se estabelece a compreensão. É preciso a presença da família na escola. Se o aluno não fala, como é que vai ser entendido? A mãe precisa dizer, falar como é a criança. Um aluno em crise a família tem que levar para casa, saber o porquê de ele estar assim, na escola não vai dar certo, porque ele não vai ouvir. Eu sei que as crises de alunos com autismo são rápidas, deve-se procurar estratégias de aproximação para contê-lo; para isso, é essencial o conhecimento do aluno, é mais do que aplicar um plano de aula. O aluno com autismo não pensa igual a mim, o tempo todo o professor tem que saber como acalmar o aluno, entender a linguagem do aluno. (GESTOR DA REGIONAL III).

Nesta seção, serão apresentados os discursos dos professores, que serão denominados Professor A, Professor B e Professor de AEE, para designar as falas a cada entrevistado no grupo dos professores selecionados.

SUMÁRIO

PROFISSIONAL DE APOIO EM SALA DE AULA – PROFESSORES

A implantação da política inclusiva exige arrojo e coragem, também prudência e sensatez tanto na ação educativa, quanto nos estudos e investigações; assim compreende Fación (2008, p.156). De um modo geral, o que se percebe nas falas das três professoras é o reconhecimento de que o direito de todas as crianças ao estudo está sendo ameaçado pela forma como acontece a inclusão, que se dá sem cuidado, acompanhamento nem maiores investimentos por parte das políticas públicas. Por outro lado, elas também compreendem que, para implantar educação inclusiva, depende-se diretamente de um viés administrativo, financeiro e legislativo; não bastando o agir pessoal e individual de cada professor.

A franqueza com a qual a professora falou foi muito elucidativa, sem haver intenção de amenizar a situação vivida por ela em sala de aula, pois é muito difícil ensinar uma pessoa com sérias limitações intelectuais. Sem saber até onde vão as dificuldades de cada criança autista, acertar o caminhar da aprendizagem com elas exige tempo, observação, conhecimento e competência. Nisso, a professora afirmou que:

Eu não tinha condições de acompanhá-lo de perto, porque eu tinha um plano para seguir, às vezes eu ajudava, procurava alguma coisa nas revistas, mas eu não cheguei a acompanhá-lo de perto, era mais a Francisca mesmo, ela era quem sabia mais, e ele gostava dela. É muito difícil ter que cumprir o conteúdo com os outros alunos e dar assistência ao Cauã, que é o aluno com autismo severo. É totalmente diferente, eu acho muito falha essa questão; com eles, eu acho que a aprendizagem é um processo bem mais demorado. (PROFESSORA A).

O confronto estabelecido em sala de aula, quando existe apenas um professor e mais de uma categoria de estudantes, é inevitável. Há muitas outras situações que o professor se defronta na

SUMÁRIO

sua prática docente – como: hiper ativismo, dificuldade de aprendizagem e crianças com comportamentos violentos. Ainda não se sabe ao certo o que fazer com essa nova sala de aula, repleta de heterogeneidade. A mesma questão aplica-se ao autismo (marcado por ainda ser uma grande novidade na escola), uma vez que a legislação brasileira tradicionalmente refere-se a alunos deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais, mas até pouco tempo atrás não especificava o autismo e nada sabia sobre ele. Atualmente, são inúmeras nomenclaturas para designar o reforço de que o professor regente da sala precisa para lecionar conteúdos a diferentes públicos. Dessa forma, independente se é conhecido como “acompanhante” ou “professor auxiliar”, as leis sugerem que exista apoio ao aluno.

A primeira vez que eu vi um aluno com autismo foi aqui na escola e foi assustador, eu não sabia o que fazer, era tudo muito difícil. Hoje, eu sei que cada caso é um caso diferente, mas eu vou ser sincera: eu acho difícil uma inclusão sem apoio. É fácil incluir um aluno (autista), mesmo sendo (autismo) severo, mas com apoio. Essa criança não é um aluno que aprende sozinho, mesmo que eu faça uma atividade diferenciada para ele, eu não vou ter tempo de acompanhar essa atividade diretamente, ele não vai fazer sem uma atenção voltada para ele, ele não vai conseguir, ele não vai. O apoio é fundamental e esse apoio não é qualquer apoio, tem que ser um apoio com capacitação para o autismo, porque tem que saber, tem que ter segurança. (PROFESSORA B).

SUMÁRIO

A direção e a coordenação da escola são fundamentais para atuarem e direcionarem os professores a como praticar o aprendizado inclusivo. Sem essa estrutura de gestão e com apenas interesses e atitudes segmentados entre os professores, isso não é ensino inclusivo. O que mais interfere na aquisição de aprendizagem dos alunos com autismo é a hiperatividade e as estereotípias, uma vez que, enquanto eles estão fazendo um movimento repetitivo, não focam o que está sendo ensinado ao seu redor. Como consequência, eles não conseguem captar o aprendizado, justamente por falta de concentração.

Quando atraídos, condicionados por alguém, eles conseguem prestar mais atenção e realmente aprender. Assim, com a ausência desse profissional ao lado do aluno autista, existe mal-estar, insegurança e reclamação veladas, não verbalizadas por parte dos professores, que não têm esperança de que essa situação possa melhorar. Na prática, acabam aceitando o discurso de que a escola deve seguir e respeitar as leis impostas de inclusão e trabalhar da melhor forma possível.

A lei é perfeita, mas a realidade ainda está em construção, eu sei que a escola está em defasagem em relação à lei, nosso recurso de materiais e pessoal é muito limitado. Quando a gente recebe na escola uma criança com autismo no grau severo, despreparada, que nunca estudou, nunca fez terapia, na idade de doze, treze anos, é matriculada, vai para sala de aula, e a gente se pergunta: como vamos fazer? A escola não tem profissional para receber aquela criança, a criança não vai se adaptar, ela não senta, não tem condição, a gente não consegue, atendemos só uma pequena parcela, a lei deve ser revista, reestruturada. Se pelo menos existissem mais parcerias para as clínicas atenderem esses alunos, mas eles passam muito tempo numa fila de espera... isso não é inclusão. (PROFESSORA DE AEE).

Os depoimentos e as conversas sobre inclusão em todas as visitas em sala de aula, na hora do intervalo, sempre culminaram em protestos e reclamações pelo fato de não existir o profissional de apoio - o intermediador para ficar ao lado do aluno. A professora de AEE tem uma visão e uma compreensão vasta sobre a legislação, pois fez muitos cursos e capacitações, ainda que também revela-se angustiada e solidária com as lamentações dos professores, já que está diariamente acompanhando de perto cada situação. Entretanto, a profissional não consegue resolver ou intervir, de forma profunda, em cada caso.

Segundo os professores, a inclusão limitou-se à política educacional no Brasil. As leis são muito bonitas - há a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a LDB, que estabelece que todo o aluno deve estudar preferencialmente na rede regular de ensino-, todavia, o que ocorre é que grande parte dessas

SUMÁRIO

crianças vão para sala de aula e ficam isoladas. Elas podem ter o acesso à escola, mas o aprendizado não é desenvolvido e a socialização não é incentivada para cada aluno de forma individualizada.

A RELEVÂNCIA DO AEE PARA INCLUSÃO – PROFESSORES

É importante a relação do professor da sala de AEE com o professor regente da turma para que a criança desenvolva o que está sendo trabalhado em termos de conteúdo e sanar possíveis lacunas. No entanto, essa relação na escola ainda é distante e traz poucas responsabilidades para a sala de aula, onde quase tudo é concentrado em quem está coordenando tal setor. A demanda para essa sala é muito grande, a qualidade sempre deixa a desejar, o ideal não acontece, ocorre de forma parcial: muitos alunos com deficiência, uma coordenadora do AEE e duas profissionais de apoio. A situação mais próxima do ideal seria uma equipe maior e mais integrada com os professores.

Os atendimentos na sala de AEE são diversos, a todo o momento tem uma demanda a ser respondida. Se o aluno não tem laudo, procuramos um atendimento em algum hospital, com neurologista; se não faz nenhum tipo de terapia, viabilizamos atendimento com alguma instituição credenciada na prefeitura ou pelo estado, a espera é longa, tem uma fila de espera para esses atendimentos. Toda a informação para receber benefício para a criança com deficiência eu repasso, informar onde e o que deve ser feito, e a presença desses pais é muito frequente, as dúvidas e dificuldades são uma constante, muitos deles não sabem como iniciar esse processo junto aos órgãos do governo, como o próprio INSS, deveria existir um setor jurídico para os pais saberem como fazer, pois, além dos atendimentos com os alunos, também atendo a esses pais. Tentamos parceria com associações, como a Pintando o Sete Azul, para trazer mais informações, tanto para professores como para os pais. (PROFESSORA DE AEE).

SUMÁRIO

A professora de AEE, apesar de ser uma profissional com sentimento de pertencimento à escola, adota uma postura crítica sobre as condições de trabalho, acreditando que poderia fazer mais e melhor se recebesse as condições de trabalho adequadas. Ela relatou que por diversas vezes confecciona materiais de tecidos EVA na tentativa de levar outras formas de aprendizagem aos alunos mais comprometidos que resistem a segurar o lápis, a olhar para o livro. Entretanto, nem sempre dá certo, pois são tentativas que custam tempo e dinheiro e os recursos vindos do governo não chegam a tempo nem na forma em que ela precisa trabalhar.

Segundo Cardoso e Tartuci (2013), a carga horária de trabalho remunerado do professor de SRM não propicia que ele desenvolva suas atribuições, que envolvem ações aparentemente pouco possíveis de serem realizadas apenas por um profissional. O que se percebe é que esse professor acaba por assumir o papel de uma modalidade de educação – a educação especial.

Eu conheci aqui, na escola, já tinha ouvido falar, mas não conhecia, nas escolas onde trabalhei não existia. Eu tinha uma ideia totalmente diferente, eu achava que as crianças especiais iriam ficar só na sala de AEE, que eles não iriam para sala comum, e eu me enganei redondamente, porque eles ficam na sala regular e são atendidos semanalmente, porque aqui nesta escola tem 22 autistas, através de uma espécie de calendário que ela vai atendendo, eu não sei exatamente, mas eu sei que atende um de cada vez, mas eu já a vi atendendo dois de uma vez. Antes a professora do AEE não era exclusiva desta escola, era apenas um ou dois dias na semana, eu sei que melhorou, mas ainda é só o primeiro passo, é preciso muito mais. Então eu sei que eles aprendem números, atividades, letras, aqueles que têm condições de ler. Sobre o conteúdo, eu sei que elas se adaptam, eu sei que elas trabalham com jogos, com figuras. Eu não sei se a professora obedece a esse horário, do nosso planejamento porque eles são mais visuais, alguns acompanham outros não. Eu fico com uma pergunta na minha cabeça: o que é que esse aluno com autismo vem fazer aqui na escola, é socializar ou é aprender? Eu sei que tem muitos autistas aqui

SUMÁRIO

que poderiam aprender muito mais, avançar, mas o professor sozinho não consegue, ele precisa de apoio. Sem esse apoio, não tem condições, e eu sei que esse aluno tem direito de aprender (PROFESSORA A).

Ainda é dúbio o conhecimento por parte dos professores sobre a importância desse serviço. Ademais, o AEE não substitui a escolarização – e não deve ser responsabilizado pelo processo de escolarização – apesar de desenvolver atividades pedagógicas, não deve substituir o ensino da sala comum. Tal entendimento, consoante com a Lei de Inclusão do Brasil, de 2008 – que coloca o AEE como uma atividade à parte ou além da escolarização –, desconstrói o discurso de sistema inclusivo de ensino; uma vez que há a noção de que esse atendimento não faz parte da escolarização, alfabetização ou letramento desenvolvido na escola.

A legislação brasileira preconiza que o AEE seja realizado no contraturno do período em que o estudante frequenta a classe comum com o fim de não prejudicar seu direito de participação plena e integral nessas classes, onde estão seus colegas (BRASIL, 2008, 2009). A forma como esse atendimento deve ser estabelecido ainda é uma prática sem modelos ideais, de forma que, basicamente, não deve substituir o ensino comum, mas desenvolver-se em ambiente paralelo à classe comum - o que ainda é algo de difícil execução. Os atendimentos em horários alternados aos das aulas limita as oportunidades de encontro com os professores comuns, não havendo um tempo oficialmente determinado para troca de opiniões, compartilhamento de dúvidas e solução de problemas.

Eu nunca participei diretamente de nenhuma atividade, pelo que fiquei sabendo que são atividades mais lúdicas e adaptadas. Eu sei que, para fazer uma atividade, é tentando, porque tem que conhecer o aluno, cada um aprende de uma forma diferente, o que dá certo para um não dá certo para o outro. Porque eu vejo a moça tentando, procurando alguma coisa para que eles se interessem. (PROFESSORA B).

SUMÁRIO

Uma compreensão incompleta sobre sua função e a natureza pedagógica das Salas de Recursos Multifuncionais leva a uma indefinição sobre o que seja o conteúdo das SEM no Atendimento Educacional Especializado e quais são seus verdadeiros objetivos, tornando-se imprecisas ações e conteúdos relacionados ao AEE. As políticas educacionais trazem diversas definições e atribuições, sem que estejam ligadas às possibilidades de realização e desenvolvimento deste trabalho. Essa avalanche de deveres e atribuições prejudica a qualidade e a eficácia dos atendimentos individuais e induz a desvalorização do caráter de ensino, evidenciando inclusive o descrédito que é dado à aprendizagem desses seus alunos.

PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO – VISÃO DOS PROFESSORES

É difícil perceber a participação de alunos com autismo se não existir parceria entre família, atendimentos terapêuticos, atendimento médico e o conhecimento dos professores sobre cada aluno.

Quanto à família, algumas não conseguem atender as necessidades da parceria com a escola. Crianças que tiram a roupa, se masturbam, gritam, são violentas... E a família muitas vezes encontra na escola um lugar de deixar o filho que demanda atenção intensa, uma forma de aliviar a carga de trabalho com essa criança em casa. Em casos de surtos de violência, a gente até encontra família que se recusa a levar o filho para casa, dar um medicamento, e aqui na escola não tenho muito o que fazer com uma em crise aguda de extremo descontrole, vivo situações aqui dentro da escola que as políticas não dão conta. (PROFESSORA DE AEE).

Comportamentos e atitudes desagradáveis ganham uma relevância muito grande, qualificando-os por aquilo que lhes falta e não pelas habilidades que possuem, quando o certo seria procurar

SUMÁRIO

a causa ou a culpa de determinados comportamentos. A família é a entidade que acaba recebendo críticas pela ausência de um tratamento adequado, fora da sala de aula, mas os atendimentos específicos para pessoas com autismo não são rápidos, fáceis nem baratos. A escola trabalha para tentar viabilizar tais atendimentos em setores conveniados com a secretaria da saúde, porém nem sempre consegue. Assim, o estudante está na escola sem estar incluído, pois a inclusão está condicionada à participação.

Dependendo do grau do autismo, eu acho que é possível, porque na minha sala tem dois: um leve e um moderado, no quarto ano. Esta não é minha primeira experiência, mas este ano o aluno é mais comprometido, ele não fala, ele avançou porque, quando ele chegou no começo do ano, a gente não conseguia se comunicar com ele, aí com o passar do tempo, a gente já conseguia se comunicar com ele, ele já entendia alguma coisa, tipo quando ele queria ir para o banheiro, de levar ele para merendar, porque ele gosta muito de comer. Na questão da aprendizagem, ele só riscava, não pintava, foi assim o ano todinho. (PROFESSORA B).

Durante muito tempo, os alunos com autismo no grau mais severo eram relegados a uma condição de “especiais” que os deixou à parte, segregados e isolados. Por isso, foi-lhes negada a oportunidade de se relacionarem com seus pares. Na era da inclusão, não tem mais como mantê-los longe das salas de aula e, agora, os problemas também estão nas mãos dos professores, que são quem, de forma direta, lidam com todas as situações. Relatos de mordidas, tapas e beliscões foram narrados pelos professores quando se aproximavam dos alunos autistas. Não que apenas crianças com autismo apresentem tais comportamentos, visto que problemas de desestruturação familiar e ausência de limites em casa somam-se a esse quadro de situação fora do padrão. O autismo, independentemente do grau, está vinculado ao déficit no convívio social. Isso ocorre, pois parece haver uma falha nos circuitos neurais responsáveis pela interação entre pares, reconhecimento e entendimento de sinais sociais.

SUMÁRIO

Na escola, não foi percebido sucesso com 6 alunos com laudos de autismo severo, as situações foram tensas, com aspecto de descontrole ou com o aluno parecendo não estar em sala de aula. Alheio ao que estava sendo ensinado pelo professor, não conseguiam participar de atividades lúdicas, de interação social, limitando-se a relacionar-se unicamente com a profissional de apoio; especialmente os dois alunos com mais comprometimento, com constantes crises, que derrubavam mesas e cadeiras e necessitavam de vigilância o tempo todo, e também não conseguiam controlar as necessidades fisiológicas, precisando fazer uso de fraldas mesmo na adolescência. Os encontros semanais na sala de AEE acontecem duas vezes por semana.

O aluno com autismo severo não dá muita resposta, eles gostam mais de música, eu sei que eu devo trabalhar com o que ele gosta. Na escola, o horário todo é muito complicado para ele, é muito para ele, tudo bem ele aqui na sala do AEE, mas na sala de aula, aquele barulho, são muitos alunos, ele não aguenta, é muito para ele, deveria respeitar o limite desse aluno, como segura essa criança na sala? Não dá, se eu pudesse, eu gritava por ele, ele grita, ele chora, ele me machuca, ele tá se expressando: – eu não quero mais ficar aqui! E eu fico pensando porque os pais não o levam para casa, ele não está feliz aqui. Então, essa inclusão tem um limite com o autista severo. (PROFESSORA A).

SUMÁRIO

Segundo as funcionárias da escola que trabalham com ações do AEE, não existe êxito nas atividades pensadas e adaptadas com todos os alunos com autismo. A evolução deles depende de uma série de variáveis, situações que não dependem do trabalho da escola, mas das condições de vida e da trajetória social dessas crianças que repercutem no ambiente escolar. Assim, é difícil saber até que ponto o autismo afeta e determina comportamentos inadequados na sala. Isso depende do grau de comprometimento do distúrbio, que pode tornar as tentativas pedagógicas desenvolvidas pelo professor pouco eficazes. Logo, algumas situações em sala de aula levam ao desespero quem está na condução das aulas, pois nem todos os dias são iguais.

Tendo isso em vista, construir interação social ainda é um grande desafio, que parece estar longe de ser alcançado.

Existem mais de 10 alunos na escola que – mesmo com laudo de autismo –, conseguem participar de forma limitada, escrever com apoio de materiais específicos e ler algumas palavras. Há poucos alunos com laudo de Asperger, um grau muito leve de autismo que apresenta até um nível de inteligência acima da média. Mesmo com déficit na interação social, esses alunos são os que mais se destacam na aprendizagem, conseguem acompanhar e participar das aulas de forma mais efetiva do que outros alunos na mesma situação de diagnóstico, entretanto, detêm elevado nível de comprometimento nas funções cognitivas e intelectuais.

A ausência nas aulas dos alunos com autismo é maior do que a dos demais alunos. Evidenciou-se como é difícil montar um plano para tais alunos, quando já apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações intelectuais, somando-se ao fato de que muitos pais não conseguem trazer os alunos todos os dias para a escola. Segundo as professoras, os familiares alegam que existem outros compromissos, como consultas e atendimentos. A dependência dessas crianças é grande, os próprios pais adoecem com mais frequência devido à intensa dedicação para com os filhos. Dessa forma, o autismo compromete de todas as formas a família cuidadora, que dedica muito tempo aos cuidados com uma série de necessidades das quais eles precisam.

SUMÁRIO



4

NA ESTEIRA
DA INCLUSÃO

Realizada juntamente com a leitura de estudos de diversos autores, participação em simpósio, congressos e encontro de pais de crianças com deficiência; a pesquisa reforça que a inclusão é um processo previsto em leis e discutido em políticas públicas nacionais e internacionais – ainda que não tenham sido efetivadas em práticas comuns dentro do sistema de ensino regular. Existe também muito imprevisto e sentimentos de estranhamento quando se trata de alunos fora dos padrões de comportamento. Mesmo havendo esforço e empenho de alguns profissionais ligados ao espaço do AEE (que continua sendo vista como lugar específico para desenvolver habilidades em criança especial), tais educandos demonstraram trabalhar de maneira mais isolada e sobrecarregada.

Ao final da pesquisa, o que se entende é que apesar das carências da escola, o número de matrículas de alunos com autismo não para de aumentar. Segundo a escola, o simples fato de existir a sala de AEE e o profissional em educação inclusiva já é uma propaganda positiva para pais que ainda não conseguiram matricular os filhos em escola alguma.

A partir da realidade vivida na escola em questão, os dados coletados na pesquisa de campo, ao serem confrontados com o que propõe a Política Nacional de Educação Inclusiva no Brasil com ênfase nos alunos com autismo, apontam que:

- a. a escola apresenta dificuldade de consolidar espaços formais de compartilhamento de êxitos e críticas, e de comunicar falhas entre os professores, a gestão escolar e as famílias para falar especificamente sobre questões de inclusão;
- b. O setor de AEE mantém-se encontrando dificuldades para dividir responsabilidades no que concerne à implementação das políticas de inclusão; já que a aprendizagem desse público ainda é pensada de forma particular, na individualidade de cada professor ou conforme as potencialidades do próprio aluno;

SUMÁRIO

SUMÁRIO

- c. setor de AEE sobrecarregado com múltiplas atividades, responsabilidades e atendimentos; planeja, acompanha e executa ações em prol da inclusão, mas não consegue se aproximar da família para constituir rede de apoio nem delegar outras responsabilidades para o professor de sala;
- d. a implantação da política inclusiva apresenta-se de forma incompleta, fragmentada e centrada em poucas pessoas, dependente de um setor para que sejam desenvolvidas ações e atividades didáticas;
- e. dificuldade de formar e capacitar todos os professores com conhecimento específicos para atender a alunos com autismo;
- f. as demandas por atendimentos aos alunos com autismo chegam antes e em maior número, o que é desproporcional à preparação e capacitação do grupo de professores e profissionais de apoio. Esse ponto é indicado como o maior fator de impedimento de maior êxito no processo inclusivo;
- g. dificuldade de trabalhar com crianças com autismo no grau severo, persistindo episódios de descontrole em sala, momentos de exclusão e incompreensão sobre o que e como fazer com esses casos mais difíceis.

Na escola, é cedo para afirmar que as políticas de inclusão conseguiram cumprir as promessas de ensino, aprendizagem e participação para todos os alunos com autismo. A realidade ressalta como tal assunto continua como uma meta a ser desenvolvida, apesar de já terem sido iniciadas as primeiras ações para alcançar a inclusão - tendo como exemplo: instalação de uma sala de AEE, presença de uma profissional em educação inclusiva e de duas funcionárias de apoio para alunos com maiores comprometimentos e, inserção na agenda política da secretaria de educação de um momento para compartilhar ideias e práticas de inclusão nas escolas municipais.

Nota-se como essas ações ainda são incompletas e de pouco alcance na escola, tornando-se fundamental para a total implantação da política, a sistematização de políticas de formação, financiamento e gestão. Todas essas ações são necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação efetiva e sistemática, e conhecimento científico e estruturado, com o propósito de tornar real a aprendizagem de todos os estudantes, não apenas dos que têm a síndrome no grau leve, sem grandes comprometimentos.

A sobrecarga de atividades prejudica e impede o atendimento às crianças na escola, costumando ter uma única pessoa realmente capacitada, em virtude da posição que ocupa na escola: a coordenadora de AEE.

Desse modo, existe um excesso de demanda por serviços que estão ligados à inserção do aluno com deficiência na escola. Em situações de suspeita de alguma síndrome – como o autismo –, o apoio não é direcionado apenas para o aluno, mas também para as famílias, que são de nível socioeconômico baixo (pessoas pobres e sem acesso a serviços de saúde ou terapêuticos específicos para essa causa).

Ao perceber que o aluno tem dificuldade de acompanhar o ritmo de aprendizagem na sala de aula, observa-se e investiga-se até efetivar o encaminhamento para profissionais em algum hospital ou clínica ligados à prefeitura para acompanhar o caso. Nisso, são opções para diagnóstico e acompanhamento com profissionais da saúde em hospitais e fundações conveniadas: o Hospital Infantil Luiz de França, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade de Fortaleza e a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) por meio do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREACE) e da Associação Pintando o Sete.

SUMÁRIO

Uma vez que se confirme o diagnóstico de autismo, a profissional de AEE da escola continua a intermediação pós-diagnóstico, que é a busca por tratamento e acompanhamentos com profissionais específicos, como: neuropediatras, fonoaudiólogos e outros. São tentativas em que, muitas vezes, a única alternativa é esperar numa fila para atendimentos (que demoram meses ou até dois anos) e a criança permanece frequentando as aulas, mas sem tratamento. Vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que é feito o acompanhamento familiar, a sala de AEE deve continuar com atendimentos e adaptações de materiais pedagógicos.

Infelizmente, é comum a falta desses materiais na escola utilizada na construção da pesquisa. O jeito dado pela servidora de AEE entrevistada é comprá-los com o próprio dinheiro, fora do horário de trabalho, já que não conseguiria atender seus alunos em tempo hábil se esperasse até que o material chegasse. Além da necessidade pelos materiais pedagógicos, uma didática diferenciada e específica para cada um, é fundamental, pois incluir é respeitar as diferenças e construir novas possibilidades.

Deve basear-se conhecer a criança antes de levar em conta o laudo, é preciso mais empenho no sentido de investir uma prolongada observação da mesma durante o processo educativo, fortalecendo as relações afetivas, aprofundamento e experimentando novas maneiras no experimento pedagógico, na pesquisa de artefatos e itinerâncias a fim de promover criatividade, ludicidade, arte, na condução das vidas infantis.

A lista de atribuições destinadas a todos que trabalham com AEE é grande; por isso, o cenário faz crer que dificilmente tudo que a lei prescreve será feito na prática escolar. O que acontece é que a inclusão é adaptada de acordo com cada escola. Nesta pesquisa, a dedicação e a vontade de mudança prevalecem e até conseguem surtir efeitos para alguns estudantes da instituição estudada. Porém,

SUMÁRIO

vale lembrar que a política de inclusão na escola encontra-se em fase de construção, com dependência quase completa de recursos do governo federal, o que causa lacunas que permanecem como motivos de poucas discussões dentro e fora das dependências escolares.

Por outro lado, há professores que continuam indiferentes à política de inclusão, os quais não conseguem avançar no discurso de que ainda não estão preparados nem conseguem trabalhar com dois públicos e planos de aulas diferentes. Tais posturas revelam que ainda é preciso compartilhar conhecimentos, dúvidas e experiências de aula através de canais de comunicação formais e de forma sistematizada para que toda a escola se reconheça e acredite na proposta inclusiva ou, pelo menos, consiga provocar reflexões sobre as motivações e justificativas de cada sujeito que mantém relações de responsabilidade com a educação e com o projeto de ensino da escola. Sob essa ótica, percebe-se que ainda há justificativas, motivações e posturas diferenciadas, mesmo que não declaradas na escola, para defender, praticar ou desacreditar a proposta de política de educação inclusiva, que defende a aprendizagem de todas as crianças.

O esforço de possibilitar experiências de aprendizagens, autonomia e cidadania dentro dos ambientes escolares, incentivar cordialidade, generosidade, respeito e sentimento de amizade é um objetivo no horizonte, ainda não alcançado, essa meta deve ir em direção do reconhecimento da diferença como uma dimensão natural da humanidade. Deve se trabalhar para remover as barreiras que impedem a frequência de pessoas com autismo nas classes comuns do ensino regular, sendo preciso uma compreensão global e profunda sobre incluir - fenômeno novo, complexo e polêmico. Em suma, é um desafio multidimensional, de natureza pedagógica e raízes humanas e psicossociais; o qual precisa da intervenção, do subsídio e da normalização através da ação do poder público para abrir caminhos.

S U M Á R I O

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders – DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>>. Acesso em: 16.jul. 2016.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 de mar. 2017.

ARENDRT, H. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ASSOCIAÇÃO PINTANDO O SETE AZUL. Disponível em: <http://pintandoose-teazul.com.br/institucional/>. Acesso em: 02 jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO FORTALEZA AZUL (FAZ). Disponível em: <https://www.facebook.com/fazbrasil>. Acesso em: 03 jan. 2017.

AUTISMO na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas/ Eugênio Cunha. – 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

ASSUMPCÃO, F.; PIMENTEL, A. Autismo Infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2000. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 21 ago. 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Educação Inclusiva no Brasil, Diagnóstico Atual e Perspectivas Futuras**. Washington: Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/inclusiva. Acesso em: 07 fev. 2007.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 59-76, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 nov.2016.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

BAPTISTA, C. R. Inclusão, Cotidiano Escolar e Políticas Públicas: sentidos e perspectivas. *In: Ensaios Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 15-20.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, DORACINA de Castro. Novas (re) configurações no ministério da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56 jan./mar. 2014. Acesso em: 05 dez 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BERNARDES, L.C.G., MAIOR, I.M.M.L., SPEZIA, C.H., ARAÚJO, T.C.C.F. **Pessoas com Deficiência e Políticas de saúde no Brasil**: Reflexões Bioéticas. Ciência e Saúde Coletiva, janeiro-fevereiro, ano/vol. 14, nº 01. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, Brasil, 2009.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010. v. 2.

BOURGUIGNON, JUSSARA AYRES. **Concepção de rede intersetorial**. 2001. Disponível em: <http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm>. Acesso em 01 dez 2016.

BAPTISTA, H. P. Autora da Lei do Autismo fala sobre acompanhante escolar especializado. 28 de novembro de 2017. **Jornal Gazeta do Povo**. Blogs. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/diario-de-autista/entrevistaberenice/%3E/>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BAPTISTA, C.R.; BEYER, H.O. (Org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional** especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, set. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2017.

BOSA, C. & CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. (2002). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artemed.

SUMÁRIO

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, 1998.

BRASIL. **Decreto legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em?

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 7.853/89. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – **Lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Dados da Educação Especial no Brasil**. Ministério da Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Aconselho a leitura das Diretrizes Da Educação Básica 2013.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 62/ 2011, 08 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011**. MEC / SECADI / DPEE, 2011b. Disponível em: http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 15 fev. 2016.

SUMÁRIO

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência** – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em 20 de agosto de 2016.

BRASIL. Presidência da República. 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. Acesso em: 22 set. 2016.

BRASIL. MEC/SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764 de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, 27/12/2012. Diário Oficial da União, Brasília (DF). 2012 20 dez. Seção 1: 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020 e dá outras providências**. Câmara dos Deputados. 2010a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016. BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**, aprovado em 03/06/2009. Disponível em: <http://lce.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jun 2016.

BRITES, Cley. **Aumento de casos de autismo, existe uma epidemia?** disponível em: <http://entendendoautismo.com.br/artigos/aumento-de-casos-de-autismo-existe-uma-epidemia/>. Acesso em: 26 set. 2016.

BUENO, J. G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência**. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Org.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 25-38.

SUMÁRIO

CAÇÃO, Maria Izaura ; CARVALHO, Sandra Helena Escouto de (Org.) **Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária: São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_5_cacao-v3.pdf. Acesso em: 27 jan.2017.

CAPELLINI, Vera Messias Fialho. **Informação e sensibilização: primeiros passos para a inclusão**. (Texto produzido para o curso da Teia do Saber: Curso inicial) 2003 . Disponível em : www.sjp.pr.gov.br/.../Informacao_e_sensibilizacao-primeiros_passos-para_a_inclusao... Acesso em: 23 de set.2015.

CERTER for Disease Control and Prevention. Prevalence of Autism spectrum disorder among children aged 8 years: autism and Developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2010. **MMWR**. V.63, n.2. p.1-21. 2014. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6302.pdf..> Acesso em: 05 dez.2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.79-98.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Versão Comentada. Ana Paula Crosara de Resende, Flavia Maria de Paiva Vital. (Coord.). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 116, p. 245 – 262 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2015.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf> . Acesso em: 23 de maio de 2015.

DAVID, Viviane Felipe. Dissertação (Mestrado em Educação). **Autismo e Educação: a constituição do autista como aluno da rede municipal no Rio de Janeiro**. – Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012. 158 f. 2012.

D'ASCENZI, L. 2006. **Cultura e mudança em organizações: análise etnográfica e dialógica da reestruturação promovida pelo Método da Roda nos centros de saúde de Campinas/SP**. Campinas. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Estadual de Campinas.

DORZIAT, A. A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n.2, p. 269-288, 2009.

SUMÁRIO

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 100, v. 28, p. 691-713, out. 2007.

DUTRA, C. P. **Diferentes Olhares Sobre a Inclusão**. Brasília – DF: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2005.

EQUIPE GABRILLI. **Ciclo de audiência debate a Lei Brasileira de Inclusão na prática**. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/ciclo-de-audiencia-debate-a-lei-brasileira-de-inclusao-na-pratica>. Acesso: 03 maio 2017.

FACION, José Raimundo. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

FERREIRA, M.E.C. ; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro. DP&A. 2009. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/recife/home/>. Acesso em: 02 maio 2016.

FLICK, Uwe (org.). **Coleção Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2009.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo: Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**, Ed. Almed, 2ª edição, 1987.

FRANÇA, Marleide Gonçalves. Financiamento da educação especial: entre complexas e permanentes contradições. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4175.pdf>. Acesso em: 01 jan.2017.

GEBRAN Abou Raimunda. (Org.) **Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: ações e interações**. São Paulo: Arte& Ciência, 2004.

GUGEL, Maria Aparecida Gugel. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

FARIA, R. A. Educação inclusiva: fundamentos e possibilidade para o trabalho docente. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 173-196, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31216> Acesso em: 14 set. 2016.

FÁVERO, E. A. G. PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SUMÁRIO

FLAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** ajustes e tensões entre a política federal e a municipal. 2012, 266 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências em Educação. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092012-135842/pt-br.php>. Acesso em: 04 jul. 2016.

FORTALEZA. **O Município de Fortaleza e o programa educação inclusiva:** direito à diversidade. Mimeo, 2005.

FORTALEZA 2040. Iplanfor. **Série Fortaleza 2040.** n.6, ano III, 2016. Disponível em: http://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/assets/files/publications/fortaleza2040_visao-de-futuro-eixos_estrategicos_e_objetivos-29-01-2016.pdf. Acesso em 03. fev.2017.

FRANÇA, I.S.X.; PAGLIUCA, L.M.F. Inclusão social da pessoa com deficiência: conquistas, desafios e implicações para a enfermagem. **Rev. Esc. Enferm.** USP. 2008, vol. 42, nº1.

FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GADIA, C. A. et al. Autismo e Doenças Invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2 (Supl), p. S83-S84, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas em Educação:** uma análise no campo da Educação Especial no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GATTI JÚNIOR, B. P. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GLAT, R. **Adaptação Curricular.** 2007. Disponível em: <http://aceitandodiferencas.blogspot.com/2007/10/adaptaocurricular.html>. Acesso em: 1 dez 2016.

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.** Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas por leitores com síndrome de Down.** UFC. 2010. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica5/001.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

SUMÁRIO

GOULART, Paulo; ASSIS, Grauben José Alves de. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Rev. brasileira terapia comportamental**. Cognitiva. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 151-165, dez. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452002000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ 2020. Cresce 111% o número de matrículas de alunos com necessidades especiais no Ceará entre 2012 e 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2022/01/20/cresce-111-numero-de-matriculas-de-alunos-com-necessidades-especiais-no-ceara-entre-2012-e-2020/>. Acesso em 01 de fev. 2022.

IBGE. **Sinopse do censo demográfico**. São Paulo: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=35&dados=0..> Acesso em: 26 dez. 2015.

ITS- INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (ITS). **Trajatória das pessoas com deficiência na História do Brasil: Caminho do silêncio**. Disponível em: <http://www.itsbrasil.org.br/noticia/0010638/trajetoria-das-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-brasil>. Acesso em: 12 set. 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. (2018). Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep. Recuperado em 22 de março de 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. 2012, 144 f.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=818. Acesso em: 04 de jul. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte de; SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Educação: Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 32, n. 02, 2007.

KASSAR. Mônica de Carvalho Magalhães. Um breve histórico da educação das pessoas com deficiência no Brasil. *In*: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de Alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

KASSAR. Mônica de Carvalho. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista. Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

SUMÁRIO

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2012.

KASSAR, M. C. M. GARCIA, E. S. Direito à diversidade: estudo de caso de um município-pólo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de Jesus (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 107-122.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

LAMPREIA, C. **Autismo: manual ESAT e vídeo para rastreamento precoce**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

LANA JÚNIOR, M. C. M. As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>. Acesso em: 30 de ago.2016.

LEMIEUX, V. Les politiques publiques et les alliances d'acteurs, In: LEMIEUX, V. et al. (Orgs.) **Le Système de Santé au Québec – Organisations, Acteurs et Enjeux**. Sainte-Foy: Les Presses de L'Université Laval, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e *et al.* A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 497-508, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2017.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; OLIVEIRA, Giovana Rodrigues. Políticas e práticas de educação inclusiva no município de Fortaleza /CE: primeiras aproximações. **III Jornada internacional de políticas públicas**. São Luís / MA, ago.2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/a56a85ae2e73f6e78fd6Rita_giovana.pdf. Acesso em: 02 jan. 2017.

SUMÁRIO

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: M. T. E. MANTOAN; R. G. PIETRO (Org.) **Inclusão escolar: portos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. A. R. **Análise da formação profissional da educação especial frente às necessidades do educando portador de deficiência mental**. 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC. Ministério da Educação. **Presença de aluno com deficiência em classe comum do ensino básico cresce 5 vezes desde 2003**. Portal Brasil.2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/04/educacao-inclusiva-brasileira-e-referencia-na-america-latina>. Acesso em: 03 fev.2017.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, Set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: UFSCAR, 2002. p. 6185.

MILLER L.J *et al.* **Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis**. *Am J Occup Ther.* 2007; 61(2):135-40.

MITTLER, P. **Working towards inclusion education: social contexts**. London, David Fulton Publishers Ltd., 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MPEC. Ministério Público do Estado do Ceará. **Reunião para tratar da realidade da educação inclusiva no Ceará**. Disponível em: <http://www>.

SUMÁRIO

mpce.mp.br/2016/05/31/mpce-realiza-reuniao-para-tratar-da-realidade-da-educacao-inclusiva-no-ceara. Acesso em: 23 out. 2016.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: Realidade ou utopia?** [Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE] USP / São Paulo, 1999.

MRECH, L. M. O que é Educação Inclusiva? **Revista Integração**. Brasília, v. 8, n. 20, p.37-40, 1998.

NASCIMENTO, F. F. CRUZ, M. L. R. M. da. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Polyphonia**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 51-66, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38149/19306>. Acesso em: 16 set. 2016.

NEVES, M. C. Escola Inclusiva: entre o ideal (necessário) e o real (possível). **ENCONTROS...** 11, n. 20. jan/jun. de 2013. Departamento de História do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/download/326/267>. Acesso em: 27 set. 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.p.267-284.

OLIVEIRA, Ana Paula de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OMOTE, Sadão. Normalização, integração, inclusão. **P. de vista**. v. 1, n.1, julho/dezembro de 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>. Acesso em: 01 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (Coord.). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. 10. rev. Versão 2008. Disponível em: <www.fau.com.br/cid/webhelp/f84.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre direitos das pessoas com deficiência é ratificada pelo Brasil**. Disponível em: <http://www.radiojustica.jus.br>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: www.dudh.org.br/declaracao/. Acesso: 21 jul. 2016.

SUMÁRIO

O ESTADO. Educação inclusiva é realidade no Ceará. 2015. Disponível em: <http://www.oestadoce.com.br/geral/educacao-inclusiva-e-realidade-no-ceara>. Acesso em: 09 fev. 2017.

OZGA, J. Investigação sobre políticas educacionais. **Terreno de contestação. Coleção** Currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2000.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão:** o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230 fl. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2008.

POLIA, A. A. **O olhar dos pais de crianças que utilizam cadeiras de rodas:** educação inclusiva, educação especial ou exclusão? Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008.

POKER, Rosimar Bortolini [et al.]. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PROVIN, P., FABRIS, E. T. H. Os desafios da docência na Universidade para todos: os efeitos do imperativo da inclusão. **Educação**, v. 40 n.2, 2015, p.319–332. <https://doi.org/10.5902/198464449312>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA. World Health Organization. The World Bank. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

REVISTA AUTISMO: informação gerando ação. **Pesquisa nos EUA indica número alto de autista:** 1 em 45.nov.2017. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/noticias/pesquisa-nos-eua-indica-numero-alto-de-Autistas-1-em-45>. Acesso em: 03 fev. 2017.

REVISTA EDUCAÇÃO. **O impasse da inclusão:** Mudança na meta 4 do Plano Nacional de Educação e revogação de decreto de educação inclusiva reacendem debate sobre políticas para alunos com necessidades especiais. Jan.2012. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-impasse-da-inclusao/> Acesso em: 03 fev. 2017.

REVISTA ESPAÇO ABERTO. Retrato do autismo no Brasil. 2015. Abr. Edição 170. Disponível em: <http://espaber.uspnet.usp.br/espaber/> .Acesso em 03 jan. 2017.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social:** Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim *et al.* **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:** reflexões para o cotidiano

SUMÁRIO

- escolar no contexto da diversidade. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR. Acesso em: 16 set.2016.
- RUA, Maria das Graças. Políticas Públicas. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009. 130 p. _____. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. *In*: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. **O Estudo da Política**: Temas Selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.
- ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. **Educação Inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. São Paulo. [s.d]. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf. Acesso em: 27 fev. 2016.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SALVADOR, Nilton. **Hoje é tudo azul**. Disponível em: <http://autismovivenciasautisticas.blogspot.com.br/search?update-max=2013=08-05-06T42:00:07-00:&max-results100=&reverse-paginate=true>. Acesso em: 13 set. 2016.
- SANTOS, Marta Souza et al. O Autista no Contexto Escolar. **Psicologado**. [2013]. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-autista-no-contexto-escolar>. Acesso em: 06 dez 2016.
- SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais**. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducsp36.htm>. Acesso em: 03 fev.2017.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão** – construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. O Ceará fortalece educação inclusiva na rede pública estadual. Assessoria de Comunicação da Seduc. 2015. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/195-noticias-2015/9171-ceara-fortalece-educacao-inclusiva-na-rede-publica-estadual>. Acesso em :03 fev.2017.
- SENNA, Manoella; AGRA, Michelli. (2011). Observatório Estadual de Educação Especial: Estudo em rede estadual sobre as salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns do Rio de Janeiro – Apresentação e reflexões sobre a pesquisa em desenvolvimento. *In*: JORNADA GIULIO MASSARANI

SUMÁRIO

DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, ARTÍSTICA E CULTURAL, 32., Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ. CD ROM.

SCHARTZMAN, J.S; SOUZA, A.M.C; FAIWICHOW, G; HERCOWITZ, L.H. Fenótipo Rett em paciente com cariótipo XXY relato de caso. **Arq Neuropsiquiatr.** v. 56, n.4, 1998.

SILVA, L.M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação.** v. 11, n. 33, p. 424-561, 2006.

SOARES, Francisco Jonatan. **A educação continuada na gestão universitária: o caso do mestrado profissional em políticas públicas e gestão da educação superior (POLEDUC).** 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva: em busca de uma escola plural.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, Sandra Maria Z. L.; PIMENTA, Cláudia; MACHADO, Cristiane. **Avaliação e gestão municipal da educação.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set.dez. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1756/1756.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SUPLINO, M.H.F. **Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.** 3ª ed. (Revisada) Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Rio de Janeiro: CASB RJ, 2009.

SULLIVAN, R. Deformity: a modern western with ancient origins. **Proceedings of the royal college of physicians of Edinburgh.** Londres. v. 31, n. 3, p: 262-266, 2001.

TISMOO. **CID-11 unifica Transtorno do Espectro do Autismo** PAIVA JUNIOR, Francisco. Disponível em: <https://tismoo.us/destaques/cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-no-codigo-6a02/>. Acesso em 01 jan.2022.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C.R.; DEUS, D.M. Relações entre papéis e currículos: o que se ensina na sala de aula e o que se complementa em sala de recursos multifuncionais? *In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e 137 VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, 2013, Londrina. Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013. p.3321-3331.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Local e o Global: limites e desafios da participação cidadã.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SUMÁRIO

TRIBUNA DO CEARÁ. Vereador Célio Studart recebe representantes da Associação Fortaleza Azul e debate projetos voltados para o autismo. Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/blogs/investe-ce/2017/02/04/vereador-celio-studart-recebe-representantes-da-associacao-fortaleza-azul-e-debate-projetos-voltados-para-o-autismo/>. Acesso: 13 fev. 2017.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em: 10 jul. de 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 6.ed. fev. 1998, 3ª tiragem, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA 1999.

VILELA, Tereza Cristina; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa; LOPES, Sílvia Carla. **Os desafios da inclusão escolar no Século XXI**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/desafios>. Acesso em: 28 fev. 2016.

XAVIER, Amanda Vanessa de Oliveira. **A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Regular**. Disponível em: <http://www.arco.org.br/artigos/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-escola-regular/>. Acesso em: 22 ago.2016.

YIN, Robert. **Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

WILSON, Kate Miller. **Different Levels of Autism**. Disponível em: http://autism.lovetoknow.com/Different_Levels_of_Autism. Acesso em: 03 fev. 2017.

SOBRE A AUTORA



Tatiana Apolinário Camurça

Doutoranda em Educação na universidade Vale do rio dos Sinos -UNISINOS RS (2021). Mestre em Planejamento de Políticas Públicas na Universidade Estadual do Ceará - UECE (2017). Especialista em Pesquisa Científica-UECE. (2009). Cursou Pós-graduação em Educação Especial e inclusiva com ênfase em deficiência intelectual e múltipla pela Faculdade Prominas MG (2020). Especialista em Docência no ensino superior pela Faculdade Prominas MG (2020). Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (2007). Trabalhou com leitura e pesquisa em biblioteca escolar. PROLER (2008). É Bibliotecária do Instituto Federal do Ceará, atua principalmente com os seguintes temas: Orientação em pesquisa acadêmica, Respeito e reconhecimento de direitos, condições de aprendizagem de pessoas com deficiência no sistema de ensino público, fontes de pesquisa científica na internet e na biblioteca, letramento no ensino superior, construção do texto acadêmico, política de educação inclusiva. Fez parte do grupo de trabalho de Bibliotecário do IFCE para a criação do SIBI/IFCE.

SUMÁRIO

A hand is shown holding a colorful autism awareness ribbon. The ribbon features a pattern of interlocking puzzle pieces in red, yellow, and blue. The background is a dark blue surface with a faint, larger-scale puzzle piece pattern. The overall composition is centered on the theme of autism awareness and education.

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.pimentacultural.com)

AUTISMO E A EDUCAÇÃO NA POLÍTICA INCLUSIVA