



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Artes, Humanidades e Letras
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública

CÁSSIA VIRGÍNIA COSTA CARVALHO

**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
O DIREITO A EDUCAÇÃO.**

Cachoeira
2014

CÁSSIA VIRGÍNIA COSTA CARVALHO

**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
O DIREITO A EDUCAÇÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnólogo em Gestão Pública.

Orientadora: Prof.^a. Dr. Maria Inês Caetano Ferreira.

Cachoeira
2014

CÁSSIA VIRGÍNIA COSTA CARVALHO

**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
O DIRETO A EDUCAÇÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnólogo em Gestão Pública.

Aprovado em 27 de março de 2014.

Maria Inês Caetano Ferreira – Orientadora
Professora permanente, Adjunto II, na área de Teoria de Políticas Públicas no curso de Gestão Pública e do Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Albany Mendonça Silva
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Recife.
Professora Assistente do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Rodrigo Rosa Silva
Doutor em Educação pela Universidade São Paulo.
Formador da área de Educação do DIEESE e da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho.

Este trabalho é dedicado a minha família, por todo incentivo que me ofereceram e em especial a minha mãe – *in memória* - que de onde estiver, tenho certeza que está feliz e orgulhosa de mim. Ao meu sobrinho Ronald Santos de Jesus, pois foi por ele que me interessei pela temática. E, ao meu esposo Gilmar Moreira Carvalho pelo apoio incondicional, solidariedade, amor, amizade, compreensão e paciência para que eu conseguisse cumprir essa jornada na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me fortalecido nos momentos difíceis.

As minhas irmãs Elisângela dos Santos Costa e Meire Estela dos Santos Costa, ao meu esposo Gilmar Moreira Carvalho, a minha sobrinha Emily por ter realizado a minha inscrição no processo seletivo e a todos os outros familiares que de algum modo me apoiaram, para que eu cumprisse essa jornada.

A todos os professores do curso que colaboraram para a minha formação.

A professora e orientadora Maria Inês Caetano Ferreira pelo apoio, confiança, ajuda, compreensão, paciência para que eu realizar-se e concluísse este trabalho.

As “inhas” Catiane Brito e Fernanda Nascimento pelo companheirismo e amizade.

As minhas amigas Iasmini de Souza e Souza, Marta Lúcia da Silva, Stephanie Ferreira Nascimento dos Santos pelo incentivo, confiança, apoio incondicional, auxílio nos trabalhos acadêmicos e por estar sempre ao meu lado me auxiliando nas tomadas de decisões da mais fácil a mais difícil, suavizando a jornada.

CARVALHO, Cássia Virgínia Costa. Crianças com Transtorno do Espectro Autista: o Direito a Educação. 88 páginas. 2014. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública - Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira - BA, 2014.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo averiguar a realidade das escolas do município de Cachoeira – BA, com relação à experiência de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede pública regular de ensino. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa, onde foi feito um estudo de caso em duas escolas regulares, utilizando como instrumento para coletar os dados, entrevistas semiestruturadas - contendo perguntas abertas - com diretores e professores das escolas, a fim de saber se existem alunos com esse tipo de deficiência e se há dificuldades em manter esse alunado na rede pública de ensino. Os resultados apontaram que há a inclusão escolar dos alunos com TEA, demonstrando algumas dificuldades, dentre elas, a ausência de uma certificação diagnóstica dos alunos apresentada pelas famílias; capacitação/formação dos professores na área da Educação Especial; falta de uma proposta pedagógica diferenciada para esse tipo de aluno; e infraestrutura inadequada.

Palavras Chave: Autismo, TEA, Educação Especial, Educação Inclusiva, Lei do Autismo, Política de Inclusão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Evolução da Política de Inclusão nas Classes do Ensino Regular.....	16
Gráfico 2 – Censo Escolar da Educação Básica – 2008.....	22
Gráfico 3 – Evolução da Política de Inclusão nas Classes de Ensino Regular	23

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas na Educação Básica Pública – Redes Estaduais e Municipais..... 24

Tabela 2 - Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns na Bahia 25

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Distribuição das escolas da Rede Municipal de Cachoeira pelos seis núcleos, oferta de ensino e matrícula em 2013	38 - 39
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
LDB - Lei de Diretrizes e Base
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional de Educação
SUS – Sistema Único de Saúde
TEA – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. Educação Inclusiva	13
2.1. Histórico.....	16
2.2. Base Legal.....	26
3. Desenvolvimento Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista	29
3.1. Papel da Escola	32
3.2. Papel da Família.....	35
4. Metodologia	36
5. Resultado da Pesquisa: resumos das entrevistas	43
Diretor Um.....	43
Diretora Dois.....	50
Professora Um.....	55
Professora Dois	61
6. Análise do resultado da pesquisa	65
Reflexão sobre o conteúdo das entrevistas	66
Capacitação/formação dos professores	71
Relação escola e família	74
Soluções apresentadas pelos diretores e professoras	76
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
APÊNDICE 1 - Roteiro de Entrevista.....	83
APÊNDICE 2 – Ofício para consentimento da entrevista.....	85
REFERÊNCIAS	86

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho objetivou-se em investigar e analisar de que maneira ocorre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede pública municipal de ensino regular na cidade da Cachoeira - Bahia, fazendo uma análise a partir do referencial teórico, de acordo com o que diz a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Através desse estudo foi possível averiguar qual a situação desses alunos, tendo em vista que devem fazer parte preferencialmente, das classes regulares de ensino, não esquecendo que a educação deve ser assegurada/garantida a todos, como declara a Constituição Federal Brasileira, ao salvaguardar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. (CF, 1988)

Pretende-se com esse estudo constatar, qual é a relação estabelecida pela escola, bem como os atores envolvidos no processo de aprendizagem desses alunos. A proposição aqui é saber se existe dificuldade da rede pública municipal em garantir o acesso e a permanência desses alunos, de modo que haja também a inclusão social.

No entanto, vale ressaltar que a inclusão desses alunos deve vir acompanhada de uma transformação da realidade da escola, para que os profissionais pedagógicos possam trabalhar e saber lidar no seu dia-a-dia com as diferenças e que desse modo haja ganho, na tentativa de criar uma sociedade mais solidária, mais igualitária e com oportunidades para todos.

Lembrando que a proposta de inclusão em nosso país é muito recente, temos um longo caminho a percorrer para garantir não só o acesso, mas a permanência, bem como o progresso dos alunos na escola, considerando o planejamento, o currículo e todo o processo vinculado à escolarização especializada.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com base em leituras de artigos que falam sobre a inclusão escolar na rede pública municipal de ensino. Foi feito um estudo de caso em duas escolas regulares, utilizando como instrumento para coletar os dados, entrevistas semiestruturadas - contendo perguntas abertas - com os diretores e professores das escolas, a fim de saber se existem alunos com esse tipo de deficiência e se há dificuldades em manter esse alunado na rede pública de ensino.

Desse modo, tem – se por finalidade, identificar se o que a lei assegura com relação à educação infantil/fundamental à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, 2012), está sendo de fato efetivada pelas escolas públicas do município, ou não. E o que precisa ser feito para que essas escolas possam incluir esses alunos de modo que seus direitos de acesso e permanência na educação regular sejam garantidos.

A motivação para a realização desse trabalho foi a experiência familiar sobre esse processo de inclusão de criança diagnosticada com TEA, na rede pública regular de ensino. Bem como, as diversas dificuldades enfrentadas para a aceitação desse aluno na rede pública que teve como resultado de sua primeira experiência na escola, a não aceitação da sua diferença o que traumatizou não somente a ele, mas a toda família.

2. Educação Inclusiva

A Declaração de Salamanca (1994) veio a fortalecer o que estabelece a política de educação inclusiva. Ela se pauta na inclusão de crianças com diagnóstico de algum tipo de deficiência e, que por essa razão, necessitam de uma educação especial. Elas devem ser inseridas, preferencialmente, em escolas de ensino regular, a fim de reforçar que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência, demonstrando assim progresso na cultura ocidental. Com essa Declaração surgiu o termo necessidades educativas especiais, que substituiu o termo “criança especial”, anteriormente utilizado.

A Educação Especial foi constituída para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. As instituições destinadas a acolher pessoas com deficiência desempenham papel de ensino especial. O trabalho realizado na Educação Especial com os alunos é diferente do desempenhado na escola regular. Isso porque normalmente as escolas especializadas, em educação de alunos considerados especiais - por ter alguma deficiência - há o apoio de profissionais especializados como: fonoaudiólogos; psicólogos; psicopedagogos; professores de educação física, entre outros.

O termo inclusão escolar pode ser definido como incluir/envolver. Estas palavras se adaptam de maneira perfeita ao contexto escolar, visto que envolver significa comprometer-se, tomar parte em algo. Portanto, para que haja inclusão escolar é necessário o comprometimento por

parte de todos os atores envolvidos, ou seja, alunos, professores, pais, diretor, enfim, todos que participam da vida escolar direta ou indiretamente.

A Constituição Federal em seu Art.5º expressa no seu caput a igualdade de uma sociedade democrática e justa, afirmando que: "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (CF - Brasil, 1988).

Ressalte-se que, aqui quando se fala em atendimento diferenciado, está se referindo à garantia dos direitos e não ao tratamento diferenciado como um privilégio. É a disponibilização das condições exigidas, para que se tenha garantida a igualdade.

Por isso, o Brasil tem deliberado políticas públicas e criado instrumentos legais – como a educação inclusiva - a fim de garantir tais direitos. É preciso e já tem sido feitas, transformações dos sistemas educacionais para efetivar a garantia ao acesso universal à escolaridade básica e o respeito às necessidades de aprendizagem que cada um possui, sendo todos reconhecidos como cidadãos.

A concepção da inclusão escolar envolve o compromisso com a educação de qualidade para todos, respeitando, assim a diversidade dos educandos. De tal modo, diante das alterações recomendadas, é importante que os profissionais da educação - seja ela especial ou não - estejam preparados para atender esse alunado, atendendo as necessidades educativas apresentadas, para que não seja um impasse para o resultado escolar.

A integração entre crianças que precisam da educação especial e as que estudam em escolas comuns tem o pressuposto admitir o direito ao desenvolvimento em conjunto. Porém, ainda há dificuldade nas escolas comuns no processo de integração de alunos com necessidades especiais, em razão de criar adequações necessárias nas escolas para atender o educando.

Tais adequações consistem na presença de uma equipe da área de saúde nas escolas, dando suporte ao desenvolvimento do aluno, por meio de análises, atentando – se à necessidade pedagógica de cada um; adaptações na infraestrutura para assegurar a integridade física dos alunos; bem como a formação especializada dos professores para atuar em maneira

pedagógica. Por fim, a escola também precisa ter material didático diferenciado, auxiliando no desenvolvimento e evolução escolar do aluno.

Para reafirmar a importância da adequação das escolas regulares, nesse processo de inclusão, que foi aprovado o Plano Nacional de Educação sob a Lei nº 10.172/01. Ele estabelece metas e objetivos para a educação das pessoas consideradas com necessidades educacionais especiais, destacando – se, dentre elas:

- a. do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil;
- b. dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;
- c. da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos;
- d. da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva;
- e. do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos;
- f. do sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial.

Por essas razões, o cenário da educação inclusiva vem sofrendo alterações consideradas positivas no que diz respeito à integração desses alunos. Embora ainda haja muito a ser incrementado, já que a escola que deve adaptar-se ao aluno sendo consciente da sua função, fazendo o possível para tornar a escola um espaço inclusivo.

A Convenção da ONU (2008), sobre os direitos das pessoas com deficiência, lançou a Política Nacional de Educação Especial, aprovada por meio de Emenda Constitucional, estabelecendo que os sistemas educacionais inclusivos devam assegurar todos os níveis de ensino. O foco da política está na função social que a escola tem e no seu papel pedagógico.

Dados do MEC (2008) revelam que houve evolução da política de inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes comuns de escolas regulares, como podemos observar no gráfico a seguir:

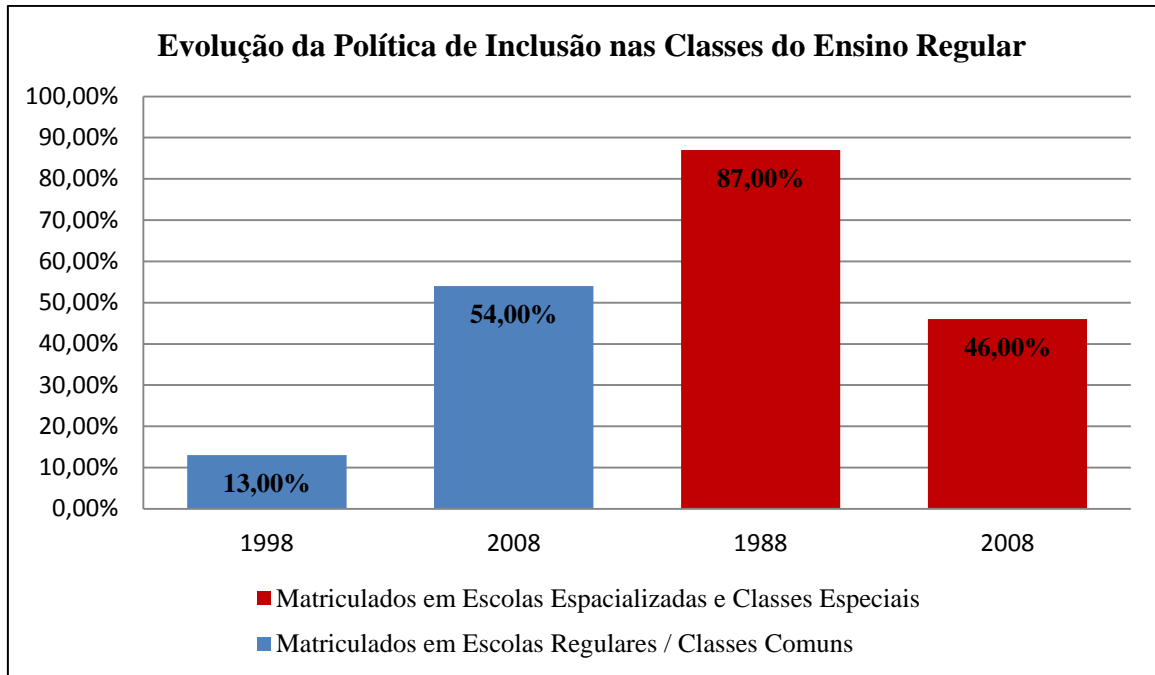


Gráfico 1 – Evolução da Política de Inclusão nas Classes do Ensino Regular.
 FONTE: MEC (2008)

Tal evolução aponta que a política implementada teve num espaço de dez anos avanço significativo. O percentual de alunos com necessidades especiais matriculados em Escolas Regulares de Ensino em Classes Comuns no ano de 1998 era de 13,0%, aumentando no ano de 2008 para 54,0%, tendo um aumento de 41,0% em seu percentual. E, os alunos matriculados em Escolas Especializadas e Classes Especiais teve uma queda em seu percentual, sendo em 1998 de 87,0% passando em 2008 para 46,0%.

Vale salientar que a efetivação da matrícula garante somente o acesso desses alunos nas escolas públicas regulares. Porém, não assegura a efetividade da inclusão nas escolas, podendo vir a comprometer sua permanência na unidade escolar por falta de adaptações que vão desde a infraestrutura até a metodologia diferenciada para trabalhar com esses alunos.

2.1. Histórico

Através da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, legislada após a Segunda Guerra Mundial, a preocupação com a não discriminação passa a ser destacada, inclusive a discriminação na educação, como atesta a Convenção de 1960 (*Convention against Discrimination in Education*), adotada pelo Brasil em 1968. Para os fins da presente Convenção, o termo “discriminação” envolve qualquer distinção, exclusão, limitação ou

preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) (...) instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

Por isso, discorrer sobre inclusão social/educacional é muito importante, principalmente nos tempos atuais, tendo em vista que estamos vivendo uma época em que a diversidade entre as pessoas deve ser respeitada, assim como a participação na sociedade deve ser garantida, buscando alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

No Brasil, essa discussão é recente. Inicia-se na década de 1990, quando foi construída a base para política de inclusão no ensino regular, pela Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem, Tailândia. Em seguida, foi publicada a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial em (1994), ressaltando a garantia da educação inclusiva para pessoas com deficiência, em escolas regulares de ensino, sendo esses documentos considerados marcos legais e conceituais para a garantia do direito.

O Brasil teve participação nessa Conferência por fazer parte dos Estados – membros da Organização do Estado Americano, sendo assim, têm direito de aderir à Convenção Americana de Direitos Humanos que assegura os direitos políticos e civis.

Nesse contexto, surgem anseios por uma educação pública que seja democrática para todos e que passa a influenciar a formulação de políticas públicas de educação inclusiva. Surge à implementação da Lei de Diretrizes e Base (LDB) trazendo diversas mudanças, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola) e a formação adequada dos profissionais da educação básica, foram algumas das prioridades apresentadas por essa lei.

Nessa lógica, o Brasil tem a educação inclusiva como único meio de promover a cidadania. Daí, a inclusão das pessoas com deficiência¹ nas escolas da rede pública regular de ensino ser utilizada como solução para enfrentar a desigualdade de oportunidade, e esse é o modelo aplicado como base para a política educacional do país.

Em 2008, a ONU aceitou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil e foi convertida a Emenda Constitucional. O seu objetivo era defender e garantir vida com dignidade às pessoas com deficiência, como pode ser constatado na proposta da convenção em seu artigo 1º:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (BRASIL, 2008)

A inclusão educacional das pessoas com deficiência depara-se com questões que devem ser cuidadosamente analisadas, devendo ser vista, sobretudo como um direito social, amparado por garantia constitucional. A discussão sobre inclusão social ganha força, pois estamos vivendo momentos em que a sociedade busca por garantia dos seus direitos, ressaltando que todos os cidadãos, devem ter seus direitos respeitados. A inclusão escolar é também um assunto em discussão, considerando em seu escopo a inclusão de crianças com necessidades especiais. Devemos lembrar que no Brasil, a inclusão escolar passa a aparecer em Leis, a partir de 1996 – com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN². (Brasil, 1996).

Desse modo, a educação especial vem sendo utilizada com o objetivo de incluir pessoas com necessidade especiais ao contexto social. A Educação Especial, de acordo com MAZZOTTA (2003), se caracteriza em:

¹As pessoas consideradas com alguma deficiência são aquelas que apresentam algum impedimento de longo prazo podendo ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

² LDBEN – surge na década de 90 e é uma das leis mais importante no que se refere à educação. Trouxe várias mudanças no cenário da educação básica do país, dentre elas, a inclusão de pessoas com deficiência na rede pública de ensino.

Uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTTA, 2003 apud ARAÚJO, 2007, p.10).

No entanto, para que essa inclusão se concretize nas escolas regulares de ensino é necessário uma transformação da infraestrutura e em outros requisitos, referentes à melhoria da escola para receber o aluno e adaptar - se às necessidades do sujeito, e não o contrário.

De acordo com FIGUEIREDO (2002, p.68 apud JESUS, 2004, p.38):

...efetivar a inclusão é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais.

Enfatizando sobre a importância dessa transformação BAPTISTA (2003 apud SCARDUA, 2008, p.86):

...essa transformação deve ser profunda e envolver toda a organização do ensino, desde o projeto pedagógico até a formação continuada de técnicos e professores que atuem nas escolas, deixando claro que esta transformação refere-se de fato a uma educação de qualidade.

Na visão de FERREIRA (2005, p.65 apud SCARDUA, 2008, p.86):

A inclusão escolar é justamente garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, seguida “do mais pleno desenvolvimento escolar de todos os alunos, em um espaço de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural”.

Em 2003, o Brasil começa a estabelecer um novo cenário com objetivo de transformar a realidade da falta de oportunidade de alunos com necessidade especiais para que possam ingressar nas escolas regulares. Por isso o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade.

Quando falamos na educação inclusiva, democrática e de qualidade devemos nos atentar não somente à importância e necessidade de manter o aluno na escola, mas também do dever e da seriedade de tornar a escola um ambiente no qual o desenvolvimento do aluno possa de fato acontecer.

Porém, os desafios para implementação de novas práticas pedagógicas ainda são intensas. Pois, há uma rejeição à mudança cultural por parte da população. Isso dificulta a garantia de um ambiente inclusivo e acolhedor no interior das escolas regulares. Sendo assim, ainda há um longo caminho a ser construído, onde deve ser estabelecido um diálogo reforçando a igualdade, em um ambiente que por muitas vezes permeia a exclusão.

A inclusão escolar não se limita, puramente:

Simplificar o processo de inclusão escolar como se tudo se reduzisse apenas à matrícula daqueles com necessidades educacionais especiais, “ignorando necessidades específicas”. (GÓES, 2004 apud OLIVEIRA; DRAGO, 2012, p. 349-350).

Como afirma Oliveira (2006):

As escolas, obrigatoriamente, terão que assumir um novo paradigma e uma nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e o seu papel frente ao desenvolvimento de todos os alunos. (OLIVEIRA, 2006 apud OLIVEIRA; DRAGO, 2012, p. 350).

Por isso, torna-se imprescindível que seja revisada toda a metodologia escolar, principalmente a política dos sistemas de ensino, por exemplo, as práticas desenvolvidas no interior da escola. E, especialmente a preparação dos professores e demais profissionais da educação.

No entanto, para mudar, esse cenário que ainda rejeita a inclusão de alunos de necessidades especiais nas escolas comuns é importante uma política administrativa que apoie as escolas nesse processo, devendo ocorrer no âmbito da gestão pública nacional, estadual e municipal.

O Brasil, em 2007 participou da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, e o então presidente na época, Luís Inácio Lula da Silva, assinou o decreto nº 6.253/07, dentre outras medidas que foram tomadas, o texto estabeleceu e determinou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade que deverão ser prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Por conta disto, alunos com necessidades especiais vêm sendo matriculados nas escolas regulares, o que desmistifica o preconceito, segundo o qual os alunos só seriam bem assistidos em escolas específicas. Fortalecendo o que diz a legislação brasileira vigente, que impede a exclusão do aluno no sistema educacional, com a justificativa de que o estudante tenha alguma deficiência, a legislação estabelece a matrícula/inclusão desses alunos em escola públicas.

No período de 2005 e 2011, foram disponibilizadas 37.801 salas de recursos multifuncionais em 5.019 municípios, como apoio a educação inclusiva.

Dados do Ministério da Educação (MEC) revelam que houve um crescimento dessa política de implementação de salas de recursos multifuncionais, com adequações de prédios escolares, a fim de proporcionar a acessibilidade, a formação continuado dos professores da educação especial, dentre outros, com a intenção de estimular a formação de educadores e gestores para a criação de sistemas educacionais de inclusão.

A Secretaria de Educação Especial do MEC informa que os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008, apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Como mostra o gráfico a seguir:

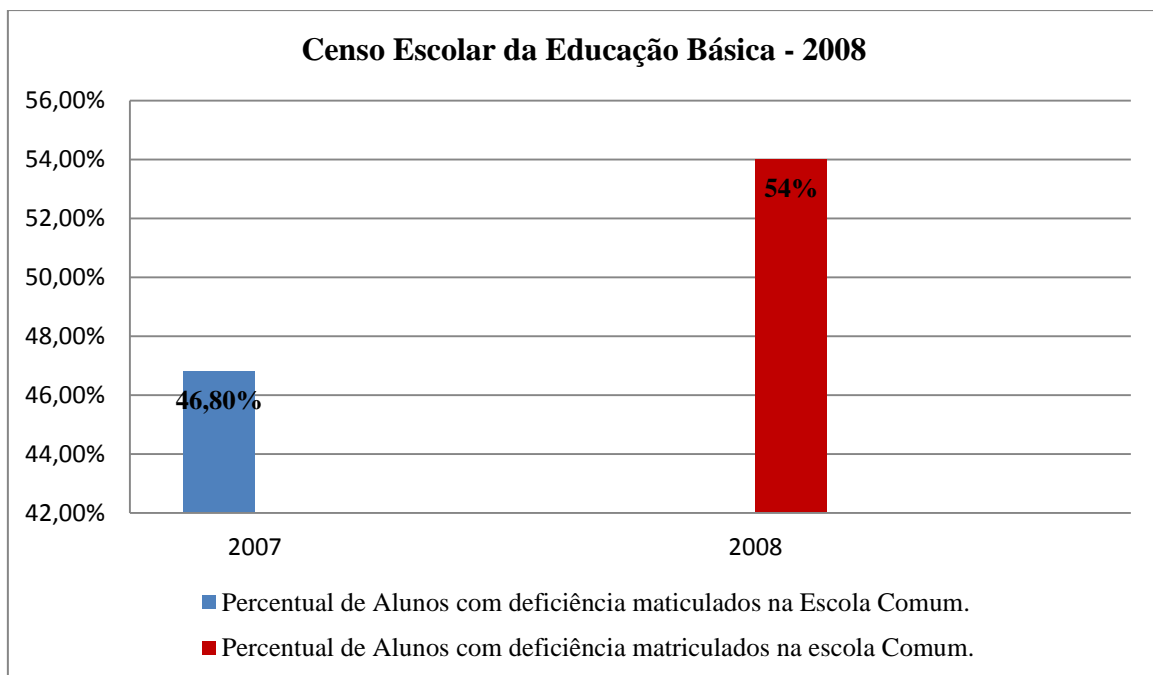


Gráfico 2 – Censo Escolar da Educação Básica – 2008.

FONTE: INEP/MEC2008

Segundo o censo, 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, estão matriculados em classe regulares de ensino.

De acordo com o MEC, dados de 2010, houve uma evolução da política de inclusão em classes comuns da rede regular de ensino, tendo um avanço na comparação feita entre os anos de 1998 a 2010. O percentual de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas

especializadas era de 87,0 %, em 1998 enquanto em 2010 esse número cai para 31,1%. Já o percentual de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas regulares, em 1998 era de 13,0%, e em 2010 esse número aumenta para 68,9%, como pode ser observado no gráfico abaixo:

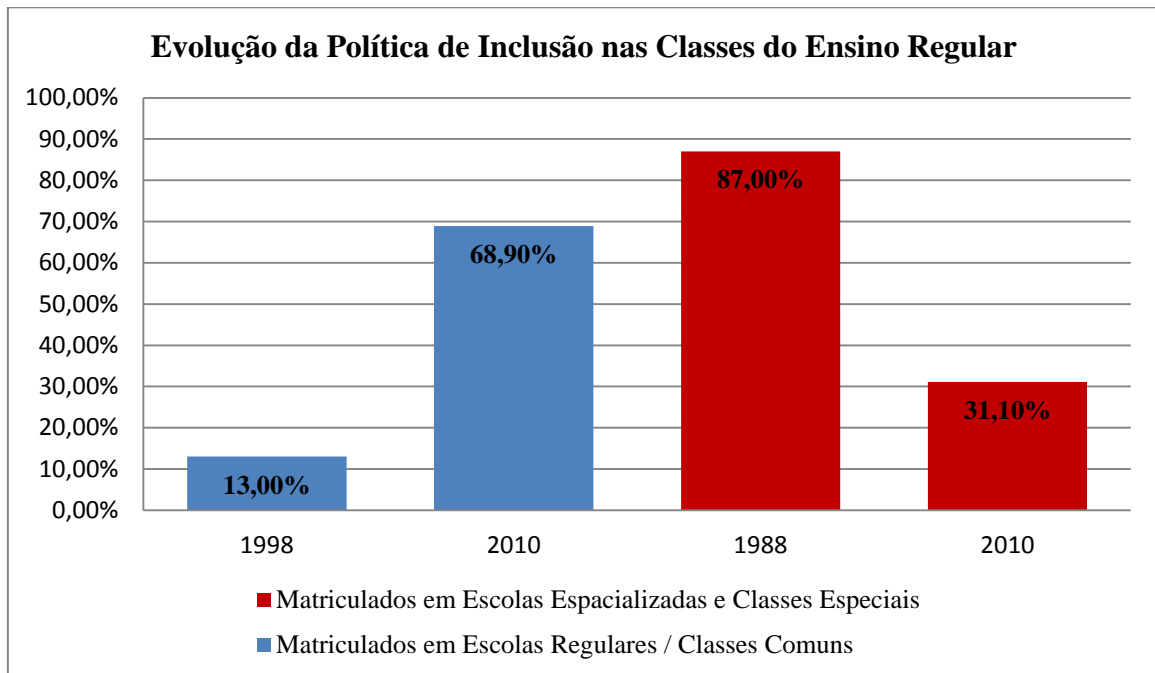


Gráfico 3 – Evolução da Política de Inclusão nas Classes do Ensino Regular.
FONTE: INEP/MEC2010

Dando sequência ainda aos dados do MEC, o Brasil em 2013 teve matriculado na rede pública de ensino da educação básica estadual e municipal 40.366.236 alunos, de acordo com Censo Escolar preliminar, publicado no Diário Oficial da União, na edição do dia 23 de setembro de 2013.

Esses dados referem-se à matrícula inicial no ensino regular – da educação infantil (creches e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e o sistema de educação especial. Os números mostram que no ensino regular estão matriculados 39.712.698, e na educação especial estão 653.378 alunos matriculados na rede regular.

Desse percentual, a educação infantil tanto regular como a especial, também tiveram um aumento significativo no número de alunos matriculados entre os anos de 2012 e 2013, como mostra a tabela a seguir que teve como base a tabela completa disponibilizada no site do MEC

que continha todas as informações pontuadas pelo censo concluído em 2012 e o censo preliminar de 2013, retiradas somente os dados importantes para esse trabalho.

Matriculas na Educação Básica Pública – Redes Estaduais e Municipais					
Censo escolar 2012 (Dados Finais)			Censo escolar 2013 (Resultados Preliminares)		
Ensino Regular	Educação Infantil	5.155.408	Ensino Regular	Educação Infantil	5.337.995
Educação Especial	Educação infantil	35.383	Educação Especial	Educação infantil	37.002

Tabela 1 – Matriculas na Educação Básica Pública – Redes Estaduais e Municipais.

FONTE: MEC/Inep2013

É perceptível que nos últimos anos a inclusão vem ganhando força, porém ainda é preciso haver de fato a conscientização que o papel da inclusão nada mais é que a luta pelo respeito à diversidade dos cidadãos e, que deve sempre estar em discussão, para que o respeito à cidadania e a garantia dos direitos sejam sempre lembrados.

Importante ressaltar que apesar do aumento no número de estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados na rede pública regular de ensino, isso necessariamente não significa que as escolas estejam atendendo os padrões mínimos de acessibilidades para esses alunos. Somente a efetivação da matrícula na escola não garante o desenvolvimento escolar desses alunos. Para que haja implementação da política de inclusão de qualidade é necessário que a escola se adeque as necessidades do educando, não devendo existir nenhum tipo barreiras e/ou obstáculos que impossibilitem ou atrapalham o acesso e a permanência deles nas escolas.

Ainda nesse contexto, de acordo com dados obtidos no PNE – Plano Nacional de Educação, no ano de 2012, o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns no Brasil era de 75,7% e na Bahia o percentual era de 91,4%.

O PNE, em um panorama geral - entre os anos de 2007 a 2012 – mostra que esse percentual veio aumentando, como podemos verificar na tabela a seguir:

Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns na Bahia.

	Brasil		Bahia	
	%	Total	%	Total
2007	46,8	306.136	57,6	18.748
2008	54	375.775	62,4	22.316
2009	60,5	387.031	75,3	25.435
2010	68,9	484.332	85,6	35.456
2011	74,2	558.423	90	41.288
2012	75,7	620.777	91,4	46.442

Tabela 2 – Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns na Bahia.

FONTE: MEC/Inep/Deed - Sinopse Estatística da Educação Básica Todos Pela Educação.

Vale salientar que esses números referem - se à inclusão de alunos considerados com transtornos globais de desenvolvimento que engloba o autismo. Sendo assim, podemos constatar – através dos dados da tabela – que o número de alunos com TEA na rede pública regular de ensino – municipal e estadual – teve um aumento significativo tanto no Brasil como na Bahia.

No Brasil, em 2007 esse percentual era de 46,8% aumentando em 2012 para 75,7% um aumento de 28,9% no número de matrículas.

Na Bahia, no mesmo ano de 2007 o percentual de alunos com transtornos globais de desenvolvimento era de 57,6% aumentando em 2012 para 91,4%, tendo uma crescente de 33,8%.

É possível perceber que a implementação da política de inclusão nas escolas da rede pública, tanto no Brasil como na Bahia vem se consolidando ao longo do tempo.

2.2. Base Legal

A inclusão escolar é assegurada na legislação brasileira - CF/88, e que tem posicionamento pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns da escola regular, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Assim sendo, o direito a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares no Brasil é garantido – como já foi mencionado - por lei desde a CF/88 a qual, estabeleceu que deve ser assegurado: o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa; a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola; e a garantia de “atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência - preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, CF/88).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, dispõe, em seu Art. 3º, que "a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

De acordo com o ECA, com relação à educação está estabelecido, em seu Art. 53, que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho", assegurando:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A Declaração de Salamanca (1994), como já mencionado, estabelece que escolas regulares devam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

Em seguida surge a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, que reafirma a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e foi a partir daí que as práticas educacionais inclusivas ganharam força no país.

Para sabermos se o que está previsto na lei se faz cumprir ou não nas escolas regulares de ensino, é preciso antes de tudo que se faça a conceitualização de quais características uma pessoa deve apresentar para que seja inserida nesse contexto de inclusão escolar.

Daí a importância de expor o que diz a Resolução Conselho Nacional de Educação/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, sobre o que deve apresentar a pessoa considerada com necessidades especial, como expressado em seu artigo 5º: alunos com necessidades educacionais especiais seriam aqueles que apresentam durante o processo de aprendizado:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...].

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 70).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), em seu artigo 24, fala que o direito da pessoa com deficiência à educação básica, tem como responsáveis os Estados Partes que devem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, define como público alvo da educação especial, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tendo em vista que pessoas consideradas com transtornos globais de desenvolvimento - que incluem autistas - em 27 de dezembro de 2012, surge a Lei nº 12.764, denominada Lei Berenice Piana³, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que em seu artigo Art. 1º; § 1º diz: Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva

³Berenice Piana - A lei 12.764 é denominada assim em alusão a uma mãe, de um autista, que muito lutou e articulou pela criação de tal legislação. (Revista Autismo, 2012, p.32).

aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Isso posto a seguir me atentarei ao que se revela nesse universo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de modo a conhecer como criança com esse tipo de transtorno vem sendo inseridas na rede regular de ensino de acordo com o que a legislação determina.

3. Desenvolvimento Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista

De acordo com LÉO KANNER, psiquiatra austríaco, que em 1943 descreveu sobre a síndrome de aspecto autístico como sendo um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por incapacidade para estabelecer relações com pessoas, um amplo conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso de linguagem e insistência obsessiva em manter o ambiente sem mudança, acompanhada da tendência a repetir uma gama limitada de atitudes ritualizadas.

GOMES e MENDES (2010, p. 376) destacam que:

O conceito de autismo e os critérios empregados para fazer o diagnóstico vêm sofrendo mudanças ao longo dos anos e a definição atual mais utilizada é a da quarta versão revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais; DSM-IV-TR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002), que considera o autismo na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento e que, por sua vez, engloba as seguintes condições: Transtorno autista, Transtorno de Rett, Transtorno desintegrativo da infância, Transtorno de Asperger e Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico).

Segundo BLAXIL (2004 apud GOMES; MENDES, 2010, p. 376-377), “a partir da década de 1990, observa-se na literatura a tendência dos pesquisadores a adotar o termo Transtornos do Espectro Autístico para a definição de autismo, especialmente nos estudos sobre a prevalência do transtorno”.

Nessa análise, enfatizarei os trabalhos da educação infantil realizados por creches (crianças de 0 a 3 anos), pré – escolas (crianças de 4 a 6 anos). Devemos refletir, pois, o quão complexo deve ser o processo de alfabetização de crianças com TEA, como se dá sua evolução no processo de aprendizado, como é o envolvimento dessas crianças no cotidiano escolar, uma vez que é importante que os atores que fazem parte desse processo, devem compreender a natureza desse universo a fim de promover a evolução educacional dessas crianças.

Para isso é necessário que consideremos as diversas peculiaridades do autismo, o que pode vir a afetar seu ingresso, permanência e progresso na escola. Tendo em vista que a educação brasileira tem aumentado o número de matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas regulares municipais da rede pública, torna-se essencial não só conhecer, mas também avaliar o impacto deste tipo de escolarização no desenvolvimento desses alunos.

Dados do censo escolar do MEC/INEP de 2007 indicaram que o número de matrículas de alunos com autismo em escolas (especiais ou regulares) representa 1,5% de toda a população de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas no Brasil.

Dados mais recentes revelam que o sistema de educação especial, teve um crescimento com relação ao número de alunos com necessidades especiais matriculados na rede regular de ensino fundamental, tendo 636.451 no total de alunos matrículas, aumentando para 653.378, em 2013 tendo uma variação de 2,86%.

“A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]”. (art. 29 da LDB, 1996).

Entretanto, esse desenvolvimento escolar para crianças com TEA, não é uma tarefa fácil, pois sabemos da grande dificuldade de integração social, bem como as alterações da comunicação e da linguagem e a falta de flexibilidade mental e comportamental que essas crianças apresentam, podendo ser caracterizado em maior ou menor proporção – a depender do seu grau de autismo.

Para tanto, é importante que a escola apresente uma proposta pedagógica específica para a realização da educação, bem como uma metodologia de ensino diferenciada, devendo dispor de material didático adequado, como por exemplo, quebra cabeças com sequência lógica;

dominó de associações de ideias / frases; tapete alfabético encaixado, entre outros, poderão auxiliar no processo de aprendizado, profissionais da área de saúde (psicólogo, neuropediatra, fonoaudiólogo e etc.), a fim de garantir a habilitação das crianças com TEA de modo a facilitar o aprendizado dessas crianças.

Porém sabemos que a maioria das escolas de ensino regular não dispõe de tais recursos, e esses recursos aliados ao tratamento realizados pelos profissionais da saúde tem apresentado êxito no que se referem aos fatores sociais, cognitivo e de linguagem.

Lembrando que não há cura para o autismo, mas existem muitas técnicas e atividades educativas que podem ajudar as crianças em seu caminho para uma suficiente autonomia, maior independência e em geral tornar a sua vida melhor. Por isso que é importante que a escola escolha um método que se adeque a essas crianças pontuando fatores como: a acessibilidade, a avaliação, o planejamento das aulas, o atendimento especializado, a participação dos pais, para que todos esses elementos de forma conjunta possam assumir cada um sua responsabilidade, e dessa maneira que possa desenvolver bem o seu papel.

É imprescindível que os métodos utilizados não só sejam aliados ao que já é desenvolvido pela escola, mas também esses métodos devem ser avaliados de maneira criteriosa com relação às informações técnicas onde devem ser apresentadas as reais possibilidades da eficácia do método, para que de fato contribua para o desenvolvimento escolar da criança com TEA. Vale salientar que os métodos e tratamentos mais adequados irão depender do nível das capacidades cognitivas, linguísticas e sociais demonstrado pela criança.

Quanto à interferência, é bom que se ressalve que - qualquer que seja - deve ser bem delineada, principalmente em escolas onde o ideal é que seja sempre, antes de tudo, precedida de uma avaliação profunda das condições da criança tanto na área da saúde, quanto na área educacional, lembrando que são poucas as escolas públicas que dispõe desses recursos, o que tem refletido um grande problema no que diz respeito à inclusão de crianças com necessidades especiais em escolas regulares.

Adaptar à escola é encarar um trabalho árduo onde todos os atores que fazem parte dela, devem assumir o comprometimento e a responsabilidade do papel de suas respectivas competências, assim a escola ofertará um espaço onde será praticado o exercício da cidadania

em sua plenitude, havendo diálogo e cooperação entre os gestores, profissionais, família, dentre os demais atores que participam da comunidade escolar.

É importante que se diga que o papel da inclusão não é em analisar práticas específicas desenvolvidas nas escolas, para esse ou aquele aluno com necessidades especiais – identificando o tipo de deficiência – mas sim o seu respeitável papel em desenvolver instrumentos que possam auxiliar no processo do ensino e aprendizagem desses alunos, possibilitando a compreensão da capacidade que cada aluno tem devendo também ser respeitado o seu tempo de aprendizado.

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de respeito aos direitos humanos, que para que tal direito seja cumprido é preciso que cada um faça sua parte, contribuindo dessa maneira com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

3.1. Papel da Escola

Sem dúvida a escola é um dos principais e importantes espaços de convivência social do ser humano, que começa cedo, basicamente durante as primeiras fases de seu desenvolvimento tendo grande relevância no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência sobre o que é ser cidadão e quais são os seus direitos, já que é na escola que as crianças começam a conviver em um ambiente totalmente diversificado, longe do ambiente familiar.

A escola é o espaço onde se promove o conhecimento e o desenvolvimento permitindo a apreensão da ciência e da utilização desse saber, como exercício efetivo da cidadania. Na escola que também são definidos e realizados os planejamentos das aulas, onde estarão estabelecidas as propostas sistematizadas que deverão ser cumpridas tendo como objetivo não só em averiguar o que o aluno já sabe, mas, sobretudo, estimulá-lo a prosseguir nesse processo para torná-lo capaz de modificar a sua realidade e desta maneira ser um cidadão emancipado.

O papel da educação inclusiva é também promover a socialização, e deverão ser motivadas a compreensão e o respeito entre as relações com o outro e em especial desenvolver com cada aluno a tolerância com relação a situações diversas que possivelmente ocorrerão no ambiente

escolar. Deve ser reservado o atendimento individualizado sendo de grande importância de acordo à necessidade de cada aluno.

Dessa forma, uma escola para ser considerada inclusiva é preciso que a mesma garanta qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, conhecendo e respeitando a heterogeneidade que cada um representa e respondendo de acordo com suas potencialidades e necessidades apresentadas. Para tanto, a escola deve contar com a participação de todos os atores que permeiam o cenário da educação, os diretores, os professores, os funcionários, e os familiares.

Diante da complexidade de lidar com alunos considerados com necessidades especiais é que o plano pedagógico da escola deve estar adequado ao tipo de dificuldade dos alunos, dessa forma se estabelece a importância de professores com formação na área da Educação Especial, para que o aprendizado seja efetivado, ainda que cada aluno avance nesse processo de forma particular, dentre as dificuldades apresentadas por cada um.

O termo professor especializado, conforme a Resolução CNE/CEB N° 2 estabelece, àquele que desenvolve:

[...] competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 78. Art. 18, § 2º).

O professor capacitado deve ter em sua formação conteúdos sobre a educação especial, de forma a perceber as necessidades educacionais dos seus alunos, flexibilizar a ação pedagógica de modo adequado a estas necessidades, avaliar a eficácia do processo educativo e atuar em equipe com o professor especializado.

Para as escolas consideradas especiais houve a necessidade da existência de professores especializados.

[...] optaram por um currículo educacional que se afastasse da educação escolar, implementando-a a partir de programas de treinamento de habilidades necessárias à vida diária ou à vida prática, cujos programas de intervenção educativa se caracterizavam por um atendimento de natureza individualizada, orientados pela pedagogia terapêutica, objetivando a superação das incapacidades pela intervenção sobre os pontos fracos. (FERREIRA, 2005, p. 69 apud SCARDUA, 2008, p.88).

De tal modo, tanto o professor capacitado como o professor especializado, deve ter no desenvolvimento de suas funções, a finalidade de um trabalho em equipe que possa ser realizado em sala comum, não havendo a exclusão do aluno considerado com necessidades especiais. Acontece que muitas escolas de ensino regular se vêm despreparadas para receber e acolher esse aluno, tendo dificuldade nesse processo de inclusão.

Porém, apesar das escolas de ensino regular comprovar que não obtém o mínimo de estrutura, tanto da parte de infraestrutura quanto da parte de capacitação dos profissionais da escola, não mais poderá não admitir um aluno considerado com necessidades especial, como por exemplo, o aluno com TEA, pois em 27 de dezembro de 2012, foi aprovada a Lei nº 12.764 que em seu artigo 7º estabelece que: o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

Mas, é preciso que não só exista uma lei que assegure o acesso dessas crianças - não descartando a importância de se ter uma lei que regule este acesso – mas se faz necessário um apoio das esferas governamentais para com a escola, a fim de possibilitar, a mesma, a formação continuada dos seus profissionais, bem como a adequação do seu espaço para viabilizar as atividades que deverão ser realizadas com esse aluno, tendo em vista que por muitas vezes a metodologia precisa ser diferenciada para facilitar o aprendizado mínimo desse aluno.

Mais do que uma imposição aos gestores da educação de não excluir o alunos com TEA ou que tenha qualquer outra necessidade especial, é proporcionar uma parceria com a escola em prol não só do acesso mais principalmente da garantia da permanência desses alunos nas

escolas, estabelecendo assim em nosso país uma política educacional de compromisso e qualidade para todos – enfatizando aqui - os alunos com necessidades especiais, assegurando a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, sem qualquer tipo de discriminação, afinal isso é o que preza a nossa Constituição.

3.2. Papel da Família

A família é sem dúvida quem estabelece a primeira relação de interação social. É quem acaba construindo e ensinando as noções de como conviver em conjunto.

O papel da família no acompanhamento para auxiliar no desenvolvimento escolar é fundamental para qualquer criança, principalmente crianças com TEA, lembrando que os mesmos apresentam dificuldades na comunicação e interação social, devendo haver um dialogo constante entre a família e a escola, sendo imprescindível que se estabeleça essa relação, para que com essa participação a família traga para a escola informações, sugestões, críticas, solicitações, revelando as necessidades e sinalizando rumos que devem ser seguidos, de modo a propiciar o aprendizado desse aluno.

É importante que a família participe desse processo para que possa aprender a lidar com as dificuldades apresentadas por seus filhos no que se refere ao aprendizado, uma vez que é estabelecida essa parceria escola-família, certamente o rendimento/desenvolvimento escolar desse aluno será positivo, pois a família terá como dá continuidade em casa, ao trabalho realizado pela escola. A família precisa de apoio da escola, não só a família, mas também o aluno precisa se sentir parte da escola para que se sinta em um ambiente favorável para se desenvolver de maneira saudável.

Famílias de crianças com necessidades especiais seja TEA ou qualquer outra, se sente perdidas na busca por profissionais em diferentes áreas do conhecimento, para conseguir orientações como proceder com as necessidades dos seus filhos. As crianças que são matriculadas em creches e pré-escolas, normalmente os pais precisarem trabalhar, então é fundamental que a escola promova essa educação em harmonia com a família. Essa relação estabelecida é importante, porque algumas famílias que tem crianças com necessidades

especiais se sentem solitárias na tarefa de administrar as dificuldades que seu filho apresenta, não devendo ser ignorado pela escola.

Por mas que exista interesse por parte da família de seus filhos frequentarem uma escola o que ocorre é que muitas famílias – com crianças que tem TEA – acabam deixando de dá sequência a vida escolar do filho por conta dos diversos compromissos em prol do tratamento dessa criança, por isso é importante que a escola possa oferecer também para a família um apoio psicológico.

Como estabelece a ECA – já mencionado – "é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária." (Art.4º). Continuando - o ECA, determina em seu Art. 55 que "os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".

Desse modo, a família tem que assumir o compromisso juntamente com a escola de introduzirem essas crianças no mundo social, cultural e científico, tendo a criança o seu direito a educação, como previsto não só no ECA, mais também na no que diz a LDBEN, sendo a educação um direito universal.

Porém, por mais que as famílias de alunos com TEA busquem o direito de seus filhos serem aceitos pela unidade escolar, elas não estão preparadas para enfrentar a realidade apresentada pelas escolas públicas. Nem mesmo para o fato de seus filhos serem recebidos e aceitos pela escola possivelmente sendo vistos e julgadas como pessoas diferentes. Fato este, que pode vir a desestruturar não só a família, mas também o aluno, caso não seja bem recebido pela escola.

4. Metodologia

Foi realizado um estudo de caso em duas escolas municipais na cidade da Cachoeira-BA – uma situada na zona rural e outra na sede – do município.

O objetivo geral foi identificar se as escolas públicas do município de Cachoeira - BA estavam preparadas para a integração das crianças com Transtorno do Espectro Autista na

educação regular. E como objetivos específicos: Identificar se as crianças com TEA estavam tendo acesso e sendo integradas ao ensino fundamental, de qualidade e gratuito em igualdade de condições; Estudar se há preconceito contra as crianças com TEA no sistema escolar; Investigar se existiam adaptações metodológicas diferenciadas para o aluno com TEA, de modo que as necessidades escolares estivessem garantidas, no cotidiano, bem como está garantida no aspecto legal; Averiguar a percepção dos professores com relação à inclusão desse alunado, na escola pública regular.

Utilizou-se como instrumento para coletar os dados, entrevistas semiestruturadas – seguida de um roteiro - com dois diretores e duas professoras – identificados no presente trabalho como: Diretor Um; Diretora Dois; Professora Um e Professora Dois - para saber se existiam alunos com esse tipo de deficiência e se havia dificuldades em manter esses estudantes na rede pública de ensino.

A entrevista semiestrutura teve como instrumento para coleta de dados, um roteiro contendo perguntas pertinentes ao tema abordado. As perguntas que nortearam o roteiro das entrevistas - (ver apêndice 1 na página 83).

No momento da realização da pesquisa o município de Cachoeira – BA contava com 55 escolas e creche-escolas na Rede Pública Municipal. Em 2013, suas matrículas totalizaram 3.790 alunos, de acordo com os dados da Secretaria da Educação. As escolas estão divididas em 6 núcleos que abrangem 27 distritos e a sede. O menor núcleo é o de Capoeiruçu, formado por três escolas, e o maior núcleo é o da Sede, que contém 16 escolas. Das 55 escolas, 43 são do ensino fundamental e 12 são creche-escola. Os dados sobre as escolas estão sintetizados no Quadro 01.

QUADRO 01: Distribuição das escolas da Rede Municipal de Cachoeira pelos seis núcleos, oferta de ensino e matrícula em 2013. Cachoeira, 2013.

Núcleo	Localidade	Nome da escola	Oferta de ensino	Matrícula em 2013
1	Caibongo	Escola Deputado Luís Eduardo Magalhães	Pré-escola; Fund. Menor e EJA Fundamental	33
	São Francisco do Paraguaçu	Escola Maria da Hora Sanches	Fund. Menor	96
		Creche Tia Angélica	Creche e Pré-escola	40
		Escola de 1º Grau São Francisco do Paraguaçu	Fundamental e EJA	167
	Santiago do Iguape	Escola Rural de Santiago	Fundamental e EJA	315
		Escola Pedro Paulo Rangel	Creche, Pré-escola e Fundamental	238
		Creche Hélio João Barros	Creche	Sem dados
	Opalma	Escola General Alfredo Américo	Pré-escola e Fundamental	98
		Escola Almerinda Pereira	Pré-escola e Fundamental Menor	32
		Creche Escola Antônio de Cristo	Creche	46
	Caonge	Escola Cosme Damião	Fundamental Menor	39
Engenho da Ponte	Escola Coração de Jesus	Pré-escola e Fundamental Menor	30	
2	Embiara (Calolé)	Escola Nossa Senhora da Conceição	Pré-escola e Fundamental Menor	62
		Escola Eunice Comes	Fundamental Menor	22
	Tombo	Creche Escola Maria Quitéria	Creche e Fundamental Menor	49
	Guaíba	Nossa Senhora da Conceição	Pré-escola e Fundamental Menor	126
	Tabuleiro da Vitória	Escola Otávio Pereira	Fundamental	222
		Escola Creche João de Matos Santos	Creche e pré-escola	31
	Moinho	Escola Creche Benedito dos Santos	Fundamental Menor	38
	Terra Vermelha	Escola Rural São Paulo	Pré-escola e Fundamental Menor	76
Quebra Bunda	Escola Brasilino G. Fernandes	Creche, Pré-escola e Fundamental Menor	58	
3	Formiga	Escola Ursulina Pereira da Luz	Pré-escola e Fundamental Menor	11
	Ladeira do Padre. Inácio	Escola Ariston Mascarenhas	Fundamental Menor	40
	Alto do Camelo	Escola Henrique dos Santos	Pré-escola e Fundamental Menor	37
	Pinguela	Escola Dr. Artur Nunes Marques	Pré-escola e Fundamental Menor	34
	Ponto Certo	Escola Nossa Senhora da Conceição do Monte	Pré-escola e Fundamental Menor	38
	Murutuba	Escola Dr. Aloisio de Souza	Pré-escola e Fundamental Menor	58
	Saco	Escola Domingas Alves de Oliveira	Pré-escola e Fundamental Menor	43
	Tibiri	Escola de Santo Antônio do Tibiri	Pré-escola e Fundamental Menor	48

Núcleo	Localidade	Nome da escola	Oferta de ensino	Matrícula em 2013
4	Belém	Escola Rural de Belém	Pré-escola e Fundamental	76
	Boa Vista de Belém	Escola Dr. Arnaldo Santana	Pré-escola e Fundamental	27
	Alecrim	Escola Antônio Lisboa	Pré-escola e Fundamental Menor	86
	Tupim	Escola Joaquim Torres dos Santos	Pré-escola e Fundamental Menor	34
	Lagoa Encantada	Escola André Pinto Rebolças	Pré-escola e Fundamental Menor	28
5	Sede	Escola Aurelino Mário de Assis Ribeiro	Fundamental Maior	264
		Escola Montezuma	Fundamental Menor	127
		Escola Ana Nery	Fundamental Menor	137
		Escola Nossa Sra. D'AJuda (Ladeira da Cadeia)	Pré-escola, Fundamental Menor e EJA Fundamental	112
		Escola Getúlia de Souza Mascarenhas (Tororó)	Fundamental Menor	45
		Escola Augusto Ferreira Mota	Pré-escola, Fundamental Menor	98
		Escola Geraldo Simões (Vitória do Paraguaçu)	Fundamental Menor	19
		Creche Elisa Ferreira Masceno (Tororó)	Sem dados	Sem dados
		Creche Albênzio Eulálio Pereira	Creche e Pré-escola	58
		Creche Adelita Onofre	Creche e Pré-escola	81
		Escola Creche Nelson Lobo	Creche	Sem dados
		Creche Mauricio Alves	Creche	Sem dados
		Educandário Paroquial a Jesus por Maria	Creche e Pré-escola	146
		APAE		Sem dados
		Escola Dr. Augusto Públio	Fundamental Total	155
		Creche Estelita Souza Santana	Creche	Sem dados
6	Capoeiruçu	Creche Escola Joselita Rodrigues	Creche e Pré-escola	75
		Escola Rural de Capoeiruçu	Fundamental Menor e EJA Fundamental	105
		Escola João Gonçalves	Fundamental Menor e EJA Fundamental	111

FONTE: Registros da Secretaria da Educação de Cachoeira, 2013.

Através do contato com a Secretaria de Educação do Município, houve obtenção das informações das respectivas escolas que tinham/tiveram alunos com TEA matriculadas. Após essa informação, foi realizado o primeiro contato com os diretores – presencialmente – para expor o objetivo da pesquisa.

Feita a identificação e contato com as escolas – somente duas - tinham/tiveram experiência com alunos com TEA em sua unidade. Uma escola/creche situada na sede da cidade – area considerada centro – e uma escola situada na zona rural da cidade.

O total de alunos com TEA matriculados no município – no momento da pesquisa – eram três na escola da zona rural. Vale salientar que desses três alunos com TEA, somente um tinha o diagnóstico confirmado pela família.

A finalidade era descobrir se elas estavam preparadas para receber esses alunos, tanto no que diz respeito à adequação de infraestrutura como capacitação/formação dos profissionais envolvidos no processo escolar.

A questão central dessa pesquisa era em desvendar se as crianças com TEA estavam de fato tendo o direito não somente ao acesso, mas também as condições de permanência a educação pública regular e, se tal direito estava sendo garantido/assegurado pelas escolas. Como acontecia esse processo de inclusão dessas crianças, uma vez que a lei estabelece que sejam inseridas em sala comum.

Após a realização das entrevistas com os diretores e as professores, tornou-se possível analisar a realidade das escolas. Em seguida, os dados obtidos foram analisados e tratados, de modo a reorganizar as falas dos entrevistados para ter uma melhor compreensão dos fatos mencionados.

Os dados foram tratados e analisados, sendo comparados com a literatura estudada. Houve também a conferência de articulações entre as falas dos entrevistados, com finalidade de controlar a subjetividade existente na pesquisa qualitativa que de acordo com SILVA; MENEZES (2001, p. 20) “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Vale salientar que houve o compromisso ético de transmitir com precisão o que cada entrevistado relatou no momento da pesquisa, pois, como afirma MARTINS (2004, p. 295) “a metodologia qualitativa, mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados”.

De acordo com ALVES (1991), GOLDENBERG (1999), NEVES (1996), PATTON (2002), (apud TERENCE; ESCRIVAO FILHO, 2000, p. 02-03):

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados.

Na realização de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se tem o contato direto com os atores envolvidos com o tema, deve-se ter o compromisso ético de preservar e respeitar a identidade dos participantes, bem como, a veracidade das informações fornecida por eles de modo a não causar nenhum tipo de consequência na vida desses indivíduos.

É importante pontuar que segundo CHIZZOTTI (1995, p. 57) “a entrevista dirigida em pesquisa é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las”.

As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2013, em duas escolas – únicas que existem ou existiram alunos com TEA - situada na cidade da Cachoeira – BA. Teve - se como pressuposto saber a quantidade de alunos com TEA matriculados na rede e qual a percepção dos diretores e professores - contra ou a favor - com relação à inclusão desses alunos na rede regular de ensino.

Categorias de análise:

- O papel da família nesse processo;
- Se a escola tinha o apoio da Secretaria Municipal de Educação;
- Se esses alunos de fato realizavam todas as atividades sugeridas pela escola, tais como: tarefas escritas, atividades físicas;
- A metodologia aplicada a esses alunos;
- Se existia professor (a) auxiliar nas classes.
- Presença de uma equipe técnica – psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, etc.

As entrevistas aconteceram em tempo máximo de cinquenta minutos. Com perguntas objetivas, buscando um resultado preciso sobre as questões levantadas. O roteiro das entrevistas foi dividido em duas partes, a seguir:

Perfil da inclusão na escola

- Identificar se a escola tinha ou teve aluno com TEA matriculado;
- Características e comportamento desses alunos;
- Diagnóstico dos alunos;
- Infraestrutura da escola.

Educação inclusiva: realidade e os desafios

- Relacionamento desses alunos com os colegas de classe, com os diretores/professores e demais funcionários da escola;
- Capacitação/formação dos professores com relação à área da Educação Inclusiva;
- Relação da escola com a família dos alunos com TEA;
- Reflexão/opinião dos diretores/professores com relação à lei de inclusão de alunos com TEA na classe regular de ensino;
- Sugestões para a melhoria desse processo de inclusão.

Teve como finalidade verificar se existia dificuldade no processo de alfabetização dessas crianças com TEA, e como ocorria sua evolução de aprendizado, buscando conhecer se existem problemas/barreiras nesse processo de inclusão, que por sua vez, possa vir a dificultar a inserção escolar desses alunos.

Os dados foram avaliados de maneira individual, sendo analisada cada pessoa em si, levando em consideração seu tempo de atuação na escola.

O objeto de pesquisa foram alunos com TEA matriculados nas escolas públicas municipal de ensino, inseridos em classes regulares na cidade da Cachoeira – BA.

Foram entrevistados um diretor e duas professoras – ambos da mesma unidade escolar - de uma escola situada na zona rural da cidade. E, uma diretora de uma escola creche, situada na sede da cidade – área considerada centro.

Nesse mesmo período, o município contava com três alunos com TEA matriculados na escola da zona rural da cidade. A escola da sede - no período da entrevista - não tinha aluno com TEA matriculado, mas a diretora já teve experiência com um único aluno.

O acesso às escolas e seus respectivos representantes – diretores e professoras - foi algo fácil na realização dessa pesquisa.

Vale ressaltar que as entrevistas foram cedidas com o total consentimento por parte dos entrevistados. Não houve nenhum tipo de rejeição dos profissionais em colaborar com a pesquisa.

5. Resultado da Pesquisa: resumos das entrevistas

A seguir serão apresentados os resumos do conteúdo das entrevistas.

Na escola situada na zona rural do município, as entrevistas foram concedidas pelos profissionais: Diretor Um e as professoras Um e Dois.

Na escola situada na sede do município, a entrevista foi concedida pela Diretora Um.

Diretor Um

Perfil da inclusão na escola

O Diretor Um já teve em sua unidade escolar quatro alunos autistas, na época da entrevista tinha três alunos – autistas - com idades entre 6, 9 e 10 anos.

Ele assumiu a direção da escola há sete anos, relatando que no início enfrentou dificuldade em manter esse tipo de aluno. A melhoria dessa dificuldade aconteceu após a participação do dele no Curso de Inclusão que foi oferecido em 2011 pela Secretaria de Educação Municipal na gestão passada.

O curso foi oferecido para todos os profissionais – diretores e professores – da rede. O Diretor Um relatou que o atual Secretário Municipal de Educação perguntou como estava sendo desenvolvido o trabalho com esses alunos autistas. Informou que sentava, chamava o aluno com TEA sozinho, mas não explicou o que realmente conversava com o aluno.

Contou que antes de fazer o curso de Educação Inclusiva, não sabia o que devia fazer quando o aluno ficava agressivo. Depois foi se adaptando a realidade do aluno e aprendendo a conviver com ele. Afirmou estar acostumado com as características que o aluno apresentava.

Ele explicou que outra dificuldade era em manter o aluno em sala de aula. Por muitas vezes o aluno não queria ficar na aula e, segundo o entrevistado, quando o estudante se comportava dessa maneira o melhor era não “prender/forçar” a ficar na sala/escola. Desse modo às vezes que o estudante apresentava esse comportamento, o diretor pedia que os pais do aluno fossem chamados para que levasse o estudante para casa.

Segundo ele, o aluno autista do turno da manhã falava e já escrevia tudo, inclusive fazia as atividades de conta – matemática - utilizando os dedos. O aluno do turno da tarde não falava e era totalmente introspectivo.

Relatou que era cobrado pelo atual secretário de educação sobre a necessidade de os professores dominarem - terem conhecimento - sobre a linguagem de sinais – LIBRAS⁴ – que o Diretor Um acreditava ser importante para se comunicar com os alunos autistas.

Ele não sabia o grau de autismo que os alunos tinham. Na realidade ele confessou que só diagnosticou que os alunos eram autistas, após as informações obtidas durante o curso de Inclusão que participou. Isso porque os pais não informaram que os alunos tinham o diagnóstico de TEA.

De acordo com ele, as famílias dos alunos não aceitavam o diagnóstico das crianças. Normalmente, elas afirmavam que seus filhos não tinham problemas, exceto atraso de aprendizagem.

Disse que a escola havia aconselhado às famílias. Afirmou que havia conversado com as famílias sobre a importância da confirmação do diagnóstico do aluno, para que a escola pudesse informar ao MEC – dados cedidos pela secretaria de educação, através do censo escolar anual - e, dessa forma viesse a receber o repasse referente à acessibilidade – repasse do MEC. Disse que na verdade a escola – direção – era quem estava analisando se o(s) aluno(s) era ou não autista.

⁴ LIBRAS – Lei nº 10.436/2002. Art. 1º. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Para ele a escola não estava preparada para receber alunos com TEA porque não tinha uma sala preparada para eles. Ele achava que deveria haver uma escola adaptada para esses alunos. Mais informou que a escola já tinha um banheiro todo adaptado para crianças especiais.

Expôs que a infraestrutura da escola também não estava adequada para alunos considerados especiais – alunos com TEA. Disse que tinha muitas coisas que a escola precisava. Coisas essas que ele afirmou ainda não estar no seu conhecimento, mas que devem ser importante para trabalhar com os alunos com TEA.

No que concerne ao que deveria/poderia ser melhorado na infraestrutura da escola, elencou várias coisas, dentre elas: as cadeiras que para ele deveriam ser fixadas ao chão – parafusadas, a quina da parede deveria ser arredondada; o piso antiderrapante; melhoramento nas salas; grades nas janelas. Embora, já considerasse adequado na escola, as mesas por terem as quinas diagonais e a lousa que era quadro branco.

Ele complementou dizendo que essa adequação nas salas seria em ter materiais em LIBRAS para poder ensinar – para ele esse material didático seria adequado - cartazes; livros diferenciados. Enfatizou que a Secretaria de Educação não disponibilizava para a escola nenhuma informação sobre qual tipo de material poderia ser utilizado para a realização das atividades com os alunos autistas.

Contou que conseguia fazer essas suposições, do que seria necessário e/ou adequado para esses alunos, por conta de ter participado do curso de inclusão no ano de 2012.

Educação inclusiva: realidade e desafios

A forma como era feita a inclusão desses alunos com TEA, segundo relatou o Diretor Um era inserindo mesmo, envolvendo. Ele contou que se preocupava quando os alunos não iam para a escola e, procurava saber dos pais o porquê da falta dos alunos.

Dos três alunos com TEA matriculados na escola, dois frequentavam a instituição APAE⁵, situada na sede da cidade da Cachoeira - BA.

Mencionou no momento da entrevista, que não se sentia bem quando chegava à sala e via o aluno no canto. Quando se deparava com tal situação, chamava a professora e questionava porque o aluno não estava participando.

⁵ APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla.

Contou que os alunos autistas tinham aulas na mesma sala com os outros alunos. Não existia separação. As atividades trabalhadas na sala de aula eram iguais para todos os alunos, inclusive para o aluno autista. E, que o aluno autista do turno da manhã conseguia realizar as atividades em conjunto com os coleguinhas. Porém, o aluno autista do turno da tarde – o de seis anos – preferia ficar isolado. Ele acreditava que o motivo do isolamento era por conta de ser o primeiro ano do aluno na escola.

Para ele a questão da preocupação de incluir/envolver não deveria estar associada à efetivação da matrícula do aluno. Afirmou que isso era repassado para os professores em sua escola. Atribuiu à efetividade desta inclusão/envolvimento dos alunos, as notas alcançadas por eles por meio da realização das atividades em sala de aula.

Afirmou que não era estabelecido nenhum tipo de cota na escola para ter a inclusão desses alunos, por nunca ter havido a necessidade. Nunca houve na escola, um número excedente de alunos que tivesse que ter recorte. Ressaltou que se houvesse tido necessidade desse recorte, precisaria ter “jogo de cintura” e fazer um manejo, para as outras turmas pela questão do direito que os alunos têm de serem matriculados. E, enfatizou que os alunos – com TEA – eram inseridos por conta da Lei de Inclusão de todos e que também essa era a lógica da escola – inserir todos.

O Plano Pedagógico da escola, não era diferenciado para os alunos com TEA. Era trabalhado com esses alunos o mesmo que era trabalhado com os outros alunos, considerados sem necessidades especiais. Afirmou que não pensava em fazer um Plano Pedagógico separado/diferenciado. Para ele não tinha necessidade, tendo em vista que não existia um número elevado de alunos que fosse possível à formação de uma turma. Alegou que a professora não iria ter como trabalhar só com esse aluno – autista - de maneira individual. Por isso, dispensava um plano de aula que fosse diferenciado.

Como não existia uma elaboração diferenciada do Plano Pedagógico, em alguns momentos – como relatou o Diretor Um - os alunos autistas conseguiam cumprir a atividade passada na aula. Por muitas vezes ou dias os alunos não queriam/conseguiram fazer nada - nenhuma atividade.

Quando os alunos autistas não queriam cumprir as atividades passadas em sala de aula, relatou que não se podia fazer nada, tinha que aceitar. Porque se insistisse o aluno ficava agressivo. Em algumas ocasiões os alunos autistas começam a chorar e já tinha acontecido –

segundo ele – a ocorrência de cadeiras serem jogadas para cima, braço de cadeira ser retirada, e até mesmo agressão com colega de classe.

A escola não tinha um professor (a) auxiliar nas classes. Embora o Diretor Um considerasse que deveria ter, para apoiar a professora que assumia a classe. Dessa forma o trabalho que era desempenhado com os alunos melhoraria muito. Ainda disse que tinha certeza que em nenhuma escola da rede, tinha professor (a) auxiliar nas classes.

Achava difícil essa situação – da falta de auxiliar nas classes - e disse que era complicado, principalmente para o (a) professor (a) que assumia a sala de aula e se sentia sozinho (a) em uma turma com mais de vinte alunos. As turmas chegavam a ter até 24 alunos e a escola trabalhava com educação infantil. Mesmo assim - segundo ele - a Secretaria de Educação não disponibilizava professores auxiliares para a escola.

Afirmou que na escola não tinha horário de intervalo e sim, um dia na semana para a recreação – as sextas feira. O tratamento diferenciado que a escola considerava ter com os alunos autistas era o cuidado com eles na hora das brincadeiras para que não se machucassem.

De acordo com ele existia a preocupação de não esquecer o aluno autista na sala de aula no horário de saída. Porque o aluno costumava ficar no canto, por conta disto, esse mesmo aluno já havia sido esquecimento na sala de aula.

Para ele nunca houve preconceito com esses alunos – autistas – pela postura que ele assumia na escola. Todos na escola sabiam que ele jamais aceitaria tal comportamento, tanto dos professores como dos demais funcionários. Associava essa ausência de preconceito, também ao fato de todos os alunos, professores e funcionários, serem da mesma comunidade.

Assegurou existir rendimento escolar desses alunos. Eles tinham notas no boletim. Notas essas de avaliações que foram passadas para eles. Era analisado esse rendimento escolar de acordo com o decorrer do processo de desenvolvimento desses alunos, levando em consideração como entraram na unidade escolar e como estão ao finalizar o período letivo. Mencionou que um dos alunos quando chegou à escola não sabia nenhuma letra do alfabeto e que - no momento da pesquisa – ele afirmou que o aluno já “juntava” as palavras, já lia, apesar de ser autista. Completou dizendo que o aluno também já fazia as atividades que eram passadas na aula “direitinhas” e escrevia muito bem – pontuando um aluno em específico – o do turno da manhã.

O comportamento dos outros alunos com os alunos autistas era considerado bom. No início do ano letivo - o diretor – afirmou ter a preocupação de conversar com a turma sobre a existência de ter o aluno considerado especial. Enfatizava a importância de haver uma boa relação entre eles, porém sempre tinha alunos que gostavam de uma “gracinha”. Gostava de colocar apelido, mas mesmo assim o comportamento era considerado normal.

Diante dessas “gracinhas” a reação do aluno autista era de chorar. Diretor Um disse ter maior cuidado e sempre conversava com a turma para que tipo de coisa não estivesse acontecendo, para não inibir o aluno autista de frequentar a escola.

A reação do aluno autista com os outros dependia muito de como os outros alunos se comportavam. Se os outros alunos ficassem fazendo piadas com eles – o autista – eram capazes até de agredi-los por se sentir agredido primeiro. Mas, se os outros alunos se aproximassem para fazerem - juntos - as atividades, o comportamento era normal. Inclusive ele disse que pedia aos outros alunos ajudassem o aluno autista na realização das atividades.

Por conta disto, a professora às vezes colocava o aluno autista junto a mais um ou dois colegas, para que ele pudesse fazer as atividades/trabalhos. Dessa maneira o aluno poderia ir se acostumando a serem inseridos com os outros.

Apesar de todos os professores terem participado do curso de Educação Inclusiva, ele considerava que a escola não tinha nenhum professor com capacitação/formação em Educação Inclusiva.

A escola acreditava que apoiava as famílias desses alunos, mantendo sempre o diálogo. Nesses diálogos, eram mencionados questões com relação a seus filhos terem algum tipo de deficiência, mas relatou que as famílias não concordavam com o fato de que os filhos tivessem alguma deficiência.

Afirmou que chegou a questionar - em algum momento - para um dos pais de aluno autista, o fato dele – o pai – não perceber que o filho era diferente – no comportamento - dos demais filhos que tinha. De acordo com ele, o pai do aluno, após o diálogo demonstrou interesse por saber o que teria que fazer para receber algum tipo de benefício cedido pelo INSS a pessoa com deficiência.

Contou que pediu aos familiares dos alunos com TEA que ajudassem no processo de aprendizagem dos filhos e que não deixasse que o trabalho desenvolvido com o aluno, ficasse

somente por conta da sala de aula. Que era importante que fizessem os trabalhos junto com os alunos em casa. Acreditava que dessa forma ocorreria a participação da família no processo de aprendizagem do aluno. Pedia que a família participasse dos eventos festivos promovidos pela escola, no sentido de que pudessem ajudara escola, no que se referia aos cuidados que se devia ter com o aluno.

Achava que as escolas públicas da cidade da Cachoeira, do estado da Bahia e do Brasil não estavam preparadas para receber os alunos com TEA. Para o Diretor Um essa inclusão de todos os alunos – especiais e os considerados “normais” – atrapalhava o trabalho do professor e também o desenvolvimento do aluno.

Segundo ele, o certo seria ter turmas separadas para esses alunos. Pelo menos três dias na semana eles tivessem aulas em uma turma separada – com professor somente para trabalhar exclusivamente com eles. E, que os outros dois dias tivessem aulas na classe regular comum – havendo, portanto a inclusão. Assim, até mesmo o professor conseguiria desenvolver um trabalho diferenciado com esses alunos com TEA.

Acreditava que dessa maneira seria possível desenvolver melhor o aprendizado desses alunos com TEA, visto que incluídos na classe comum os alunos muitas vezes se sentiam retraídos e ficavam no canto sem querer desenvolver nenhuma atividade.

Por conta disso, acreditava que se os alunos com TEA estivessem em uma turma só com alunos iguais a eles, se sentiriam mais a vontade para desenvolverem o trabalho em sala de aula. Dessa forma os alunos perceberiam que todos os outros alunos presentes na sala, apresentavam também algum tipo de dificuldade já que todos seriam autistas.

Avaliava que os alunos com TEA se sentiam retraídos por conta dos outros alunos conseguirem copiar as atividades que eram passadas na lousa e eles – alunos com TEA – não sabiam/conseguiam fazer o mesmo. Acreditava que isso era frustrante para os alunos com TEA.

Por isso, considerava importante o trabalho com esses alunos em uma classe separada alguns dias na semana, para que quando inseridos na classe comum a autoconfiança deles com relação ao cumprimento das atividades em sala, fosse consolidada, mostrando assim que são capazes tanto quanto os outros alunos e não mais se sentirem “rejeitados” e incapazes.

Ressaltou também o fato da professora nem sempre ter tempo para trabalhar com o aluno autista, de maneira individualizada, em uma turma de classe regular.

A opinião dele com relação à Lei aprovada em dezembro de 2012, sobre a inclusão de alunos autistas na rede pública regular de ensino, era que essa aprovação foi maravilhosa. *“A lei tem que ter efeito, a escola que não aceitar o aluno, já sabe – sofre a punição definida na lei”* – enfatizou.

Se todos tivessem a consciência que devem incluir, não precisaria da lei. No entanto, ele afirmou que era preciso ajudar as escolas com recursos que possibilitassem o trabalho desempenhado pelo professor, tais como: material didático; imobiliário; auxiliares em sala; capacitação dos professores; conscientização de alguns diretores – através da participação em cursos e oficinas.

Diretora Dois

Perfil da inclusão na escola

A Diretora Dois já teve um aluno com TEA matriculado em sua escola/creche. Mas no período da pesquisa não tinha nenhum aluno com TEA em sua unidade escolar. Ela só havia tido experiência com um único aluno com TEA que permaneceu na escola/creche por três anos consecutivos. O aluno saiu por atingir idade superior à permitida para alunos de escola/creche – idade superior a seis anos.

No momento em que a família do aluno efetuou a matrícula, não comprovou o diagnóstico. Os pais do aluno não sabiam definir o que ele tinha. Porém, desconfiavam que o menino tivesse alguma deficiência, por conta de alguns comportamentos que apresentava.

O aluno não falava, apresentava problema na coordenação motora – tinha as mãos com atrofia e não conseguia segurar nada. Era muito apegado as coisas dele – ninguém podia mexer. Também era muito introspectivo e gostava de ficar isolado.

Afirmou que foi ela quem percebeu que a deficiência do aluno poderia ser TEA. Ela tinha o mínimo de conhecimento sobre o assunto. Conhecimento este, adquirido através do curso sobre Educação Inclusiva - cedido pela Secretaria de Educação na gestão passada.

Até o período em que o aluno teve que sair da escola/creche, os pais não haviam conseguido a confirmação do diagnóstico. Todos continuaram na dúvida, apesar das características apresentadas pelo aluno.

Embora não tivesse a confirmação do diagnóstico do aluno, disse não teve nenhum tipo de dificuldade em mantê-lo na escola/creche. Ela assegurou que sabia se relacionar com ele.

Acreditava que as escolas públicas da cidade da Cachoeira, do estado da Bahia e do Brasil, ainda não estavam preparadas para receber esse tipo de aluno.

Segundo ela, para receber essas crianças era preciso de aparato, tanto escolar como a preparação das pessoas. Acreditava que tudo deveria começar pela dedicação e carinho e que tudo começa a partir da compreensão.

A escola/creche não tinha professora auxiliar – na época em que o aluno autista estudou e nem no período da realização da pesquisa - era somente a diretora e/ou uma professora por classe. Porém, ela não achava difícil realização do trabalho sem a presença de uma professora auxiliar na classe, pela da experiência que admitiu ter com crianças – visto que já trabalhava a mais de vinte anos nessa profissão.

Associava essa facilidade em trabalhar com esse aluno com TEA, à ajuda das demais funcionárias da escola/creche - a outra professora e a pessoa que era responsável pela limpeza da escola.

Revelou que era estabelecido um tratamento diferenciado com esse aluno autista. Tratamento diferenciado este, que vinha desde a preocupação dela na elaboração de atividades diferenciadas até as questões como: trocar a fralda dele - porque ele não ia ao banheiro - mesmo que a professora chamasse; tinha que dar a comida - ele não comia sozinho.

Na época em que tinha o aluno autista, a escola/creche não teve apoio da Secretaria de Educação. Apenas recebia – casualmente – uma visita do coordenador da Secretaria de Educação, que apenas fazia algumas perguntas sobre o aluno com TEA – perguntas estas não divulgadas. A Secretaria de Educação não tinha um psicólogo (a) que pudesse acompanhar a escola nesse processo de inclusão.

Embora a Secretaria de Educação soubesse que a escola/creche tinha esse aluno autista matriculado, não foi fornecido nenhum tipo de material diferenciado para trabalhar com esse ele.

Educação inclusiva: realidade e desafios

A inclusão desse aluno foi feita de modo gradual. No início o aluno autista não queria contato com os colegas, mas com o passar do tempo à interação dele com os outros alunos melhorou e ele já aceitava o contato – ainda que pouco frequente. Para melhorar a interação e participação do aluno colocava-o com frequência, sentado junto com os outros alunos.

Não era estabelecido nenhum tipo de cota – no momento em que o aluno autista foi matriculado. Ela relatou que quando fez o curso de Educação Inclusiva - cedido pela Secretaria de Educação - a “especialista”- pessoa que ministrou o curso – informou que o número permitido de aluno especial em uma classe regular de ensino era – dependendo do tamanho da escola – no máximo de dois alunos.

O aluno autista tinha aula na mesma sala que os outros alunos. Mesmo que ela quisesse não haveria possibilidade de separá-lo, pois a escola/creche só tinha duas salas.

A escola/creche não tinha um Plano Pedagógico diferenciado. Mas com a presença desse aluno autista e tendo em vista as várias dificuldades que apresentava, desde a coordenação motora até a falta de interação social, fez com que ela pensasse em um Plano de Atividades exclusivamente para o aluno, de forma que ele conseguisse - dentro das possibilidades que apresentava- evoluir no seu processo de aprendizagem.

Dessa maneira, todas as vezes que passava atividade para os outros alunos, ele – o aluno autista – também fazia, só que a dele era em um nível diferenciado em que ele conseguisse realizar. Por exemplo, se a atividade dos outros alunos fosse para escrever as letras do alfabeto a do aluno autista com TEA era ainda uma atividade para cobrir as mesmas letras. Depois a Diretora Dois começou a trabalhar com o aluno com TEA a questão da escrita.

Ela trabalhava com seus alunos, inclusive o aluno com TEA, atividades ligadas à música. Como esse tipo de atividade já fazia parte do seu plano de trabalho, ela não teve nenhum tipo de dificuldade em desenvolver na classe. Os alunos – segundo a ela – gostavam desse tipo de atividade, cantavam, dançavam, faziam exercícios de levantando, abaixando, esticando os braços, o que denota a participação dos alunos.

Assegurou que houve grande desenvolvimento desse aluno, considerado por ela, com TEA. Porém esse desenvolvimento não foi tanto com relação ao aprendizado em si, mas, sobretudo, levando em consideração o seu desenvolvimento comportamental. O aluno passou a

desenvolver a fala - ainda que apresentando certa dificuldade na dicção - passou a se alimentar sozinho, e seu relacionamento com os outros alunos teve uma melhora - segundo a ela – significativa.

O relacionamento dos outros alunos com o aluno autista era ótimo. Os outros alunos tentavam brincar com ele, se aproximavam, abraçavam e, queriam que o aluno autista participasse de tudo que eles faziam.

Garantiu que nunca ocorreu nenhum tipo de preconceito dos outros alunos com o aluno autista. E, nem mesmo por parte dos professores da escola/creche.

Na escola/creche somente a ela tinha a formação de Especialização em Educação Inclusiva. Relatou que o curso que participou cedido pela Secretaria de Educação foi importante para o trabalho realizado com esse aluno autista. Através do conhecimento adquirido no curso, soube como formular as atividades que seriam passadas para o aluno autista.

O rendimento escolar desse aluno autista foi identificado não através das notas. Na escola/creche as notas eram avaliadas a partir de critérios como: ótimo; maravilha; continue assim; você é 10. Eram analisados os conceitos e não a nota em si. Consistia em avaliar a forma que cada aluno conseguia se expressar.

Com relação ao aluno autista, contou que com o rendimento escolar dele para ela foi maravilhoso. O aluno avançou nos quesitos referentes: a interação social, a coordenação motora – já conseguia pegar o lápis e escrever, cobrir as letras e pintar - coisas nesse sentido. Ela enfatizou que esse rendimento não era no mesmo nível que dos demais alunos, mas que devia ser considerado, diante das limitações apresentadas pelo aluno com TEA.

O curso que participou - cedido pela Secretaria de Educação do Município - teve parceria com a Prefeitura do mesmo Município. Ocorreu no período entre março a outubro de 2011, com aulas realizadas uma vez por semana, concluindo carga horária total de 64 horas.

O curso foi dividido em nove programas (temas e/ou apresentações) especificando alguma deficiência em particular, dentre elas, o Transtornos Globais de Desenvolvimento – que engloba o TEA.

Participou também do curso – Especialização em Educação Inclusiva – cedida pela faculdade que no período da pesquisa está cursando – FAMAM.

Ela ainda participou – na mesma instituição - de um minicurso intitulado “Dificuldades de aprendizagem: o real, o possível e o imaginado”, ministrado pelo X Seminário Estudantil de Pesquisa e Extensão da FAMAM “Território e Sociedade: a pesquisa como vetor de desenvolvimento”, concluindo carga horária de 8 horas no total.

Com relação ao papel da família na educação dos filhos achava que a família – ao seu modo – atuava no processo de aprendizagem do aluno autista. Ela pensava assim por conta de algumas das atividades que eram passadas para a casa, o aluno trazia para a escola/creche feita. Isso fazia com que a diretora concluísse que houve a ajuda da família.

Afirmou que o apoio que a escola/creche deu a família do aluno considerado com TEA era o constante diálogo que era estabelecido entre eles – Diretora Dois e pais. Esse diálogo era sempre com o objetivo de alertá-los sobre a necessidade de levar o aluno ao especialista para uma possível comprovação diagnóstica.

Assegurou que a sua unidade escolar não estava preparada para receber esses alunos, principalmente no que se referia à infraestrutura. Para ela as cadeiras da classe deveriam ser mais apropriadas para as crianças. Mas não disse como deveria ser essa apropriação – todas as cadeiras eram plásticas.

Achava que os alunos autistas poderiam/deveriam ir para escola/creche, somente meio turno. No turno oposto irem à escola especializada para serem acompanhados por especialistas de modo que fosse analisada a evolução deles. E, que ficassem cerca de mais ou menos uma hora por dia, havendo assim uma parceria entre parte pedagógica e saúde.

No momento da pesquisa, ela achava que sua escola/creche não tinha nada que pudesse ser considerado adequado para alunos especiais.

Pensava positivo com relação à aprovação da lei sobre a inclusão de alunos autistas na rede pública regular de ensino, em dezembro de 2012. Porém ela achava que não deveria ser uma inclusão que fosse realizada de qualquer jeito, somente colocando o aluno na escola e pronto.

“O aluno não deve ser “jogado” na escola somente para fazer parte da quantidade de alunos e permanecer apático e não haver nenhum tipo de desenvolvimento” – declarou.

Segundo ela, as escolas precisavam de aparato dos governantes. Para ela as escolas precisavam primeiramente se preparar para receber esses alunos. Esta preparação envolveria

desde questões ligadas a infraestrutura da escola, até a presença de profissionais especializados na Educação Inclusiva.

A sugestão que a apresentou para que esses alunos autistas fossem aceitos e respeitados pelas escolas públicas, era que inicialmente as escolas deviam olhar o lado humano desses alunos e também preparar o lado humano dos profissionais, de modo que fossem compreendidas as particularidades apresentadas por esses alunos.

Professora Um

Perfil da inclusão na escola

A Professora Um no período da pesquisa trabalhava com dois alunos autistas na sua classe. Um aluno no turno da manhã e outro aluno no turno da tarde.

Para ela existia momentos em que sentia muita dificuldade de manter esses alunos na sala de aula. Porém há momentos que dava para desenvolver o trabalho.

O aluno do turno da manhã não frequentava a escola todos os dias. Ele frequenta, também a APAE localizada na sede da cidade. Nos dias em que estava na escola - em algumas ocasiões - o aluno com TEA estava um “doce” de criança: tranquilo; brincava com todo mundo; obedecia; cumpria as obrigações em sala de aula; não dava trabalho.

Existiam dias que o aluno estava muito inquieto: vinha agressivo; insultando os colegas e até a própria professora – colocando apelido e/ou até mesmo verbalizando palavrões.

Nesses dias em que o aluno estava mais agressivo, já chegou até a agredir os colegas, com soco, ponta pé, apertar o pescoço. Tudo isso já ocorreu quando ele – o aluno – estava no momento agressivo.

Relatou que nos dias em que o aluno autista do turno da manhã estava agressivo, o colocava sentado ao lado da mesa dela para ter maior controle sobre o aluno. Sugeriu que ele fizesse algo que a ajudasse na classe, de modo que o aluno não ficasse com o tempo ocioso. Quando apresentava esse tipo de comportamento – agressivo - ela em meio sem saber o que fazer, tentava ao seu modo, amenizar pedindo para que o aluno ficasse calmo.

Com relação ao comportamento dos alunos autistas com os outros alunos, afirmou que o aluno do turno da manhã no dia que ele estava no que ela considerava “normal/tranquilo” - o comportamento dele era maravilhoso. Já no dia que ele “mudava” o comportamento, os

colegas também apresentam comportamento diferenciado com ele, como forma de se “defenderem” da agressividade que o aluno apresentava.

O aluno da tarde que era mais introspectivo. Os outros alunos tentavam se aproximar dele, procuram ao máximo ajuda-lo, mas ele não cedia à aproximação.

Esse mesmo aluno – do turno da tarde – costumava ficar sempre isolado e sentado no canto da sala no chão escondido. Quando chamava os outros alunos para a recreação o aluno autista se recusava terminantemente em participar. Ele não conseguia interagir, sempre ficava em um cantinho.

Prosseguia com a recreação, mesmo sentido a sensação de estar fazendo a exclusão. Ela tinha receio de insistir para o aluno autista participasse da recreação por não saber qual seria a reação dele e afirmou que: *“O aluno não aceita ninguém pegar na mão dele, queria o isolamento total”*.

De acordo com ela houve, uma única vez, por parte de outros alunos o preconceito com o aluno autista do turno da manhã. Segundo ela relatou, o aluno estava “atacado”, ou seja, agressivo e um dos colegas de classe disse: *“Se você está maluco, que ficasse em casa”*. Mencionou que conversou com o aluno que teve esse tipo de comportamento com o aluno autista e pediu que não o tratasse mais dessa maneira, para que o aluno autista não viesse a se afastar da escola.

Com relação aos professores, nunca houve preconceito com nenhum aluno inclusive o aluno com TEA. Ao contrario, existia toda uma preocupação em tentar ao máximo, cuidar desse aluno procurando ajuda-lo e entende-lo, principalmente nos momentos em que ele - o aluno com TEA - não queria sair da sala. E, o dia que o aluno não ia para escola, procurava saber o porquê de sua ausência.

O aluno do turno da tarde tinha o diagnostico de TEA confirmado pelos pais. Já o aluno do turno da manhã, não havia confirmação por parte da família se tinha mesmo o TEA. A escola acreditava que o aluno do turno da manhã era autista, com base nas características apresentadas pelo aluno. Os profissionais da escola – direção e professores – tinham conhecimento sobre o TEA após terem participado do curso de Educação Inclusiva 2011.

Achava que as escolas públicas da cidade da Cachoeira do estado da Bahia e do Brasil, não estavam preparadas para receber esse tipo de alunos nas escolas públicas.

Sabia que a lei não permite a exclusão e sim a inclusão dos alunos considerados especiais. E por isso ela enfatizou que a escola tinha que está mais preparada com material didático apropriado; sala de aula com estrutura adequada; professor com capacitação/formação em Educação Inclusiva para atender esses alunos.

Ela acreditava que essa capacitação/formação que deveria ser trabalhada em cima de cada tipo de especialidade/deficiência, para que a escola soubesse a maneira de desenvolver o trabalho com os alunos especiais que ingressarem na unidade escolar.

Para ela a escola ainda não tinha professores com capacitação em Educação Inclusiva. Embora todos os profissionais da escola – diretor e professores – tenham participado desse curso em 2011. Ela considerava que na prática nenhum dos profissionais tinham essa capacitação/formação para trabalhar com os alunos com TEA.

Considerava a infraestrutura da escola inadequada tanto para os alunos autistas quanto para os demais alunos. Revelou que a escola ainda não apresentava nada que pudesse ser considerado adequado para atender esses alunos. Enfatizou mais uma vez a questão da falta de capacitação/formação dos professores na área da Educação Inclusiva.

Julgava importante a nova construção de uma sala contendo toda adaptação necessária para receber esses alunos com TEA. Para ela isso seria a adequação da infraestrutura da escola e que essa sala somente atendesse os alunos com TEA.

Sugeri que nessa sala os alunos com TEA permanecessem uma ou duas horas - durante o horário de aula – para que os trabalhos fossem realizados juntamente com professores capacitados na Educação Inclusiva, e nas outras horas que são necessárias para o cumprimento do funcionamento da escola, fossem inseridos na classe comum.

Educação inclusiva: realidade e desafios

A inclusão desses alunos foi feita a partir da matrícula e a escola “abraçava” o aluno da mesma forma que fazia com os outros alunos considerados “normais”, principalmente por saberem que ele era um aluno especial.

O aluno do turno da manhã participava de tudo. O dia que estava com o comportamento bom, ele fazia as atividades que a professora colocava no quadro, ele “tirava” - escrevia para o caderno, copiava tudo direitinho. E cumpria também a atividade enviada para a casa.

A forma como era trabalhada essa inclusão - especificamente com o aluno do turno da manhã - não existia muita dificuldade. Quando o aluno não estava com o comportamento agressivo ele mesmo interagia com os colegas indo de cadeira em cadeira ajudar os colegas com a atividade. Porém, o aluno da tarde, não interagia com ninguém.

Não era estabelecido nenhum tipo de cota para o ingresso desses alunos. Todos os alunos tinham aula na mesma sala. Para a Professora Um era a confirmação que na escola não existia exclusão na escola, nem por parte dos professores nem da direção, nem dos funcionários.

O Plano Pedagógico não era diferenciado, as atividades eram as mesmas para todos os alunos. O tratamento não era diferenciado com os alunos por serem autistas, tratava todos de maneira igual - afirmou. Disse que tratava o aluno autista como se ele fosse normal, porém sabia que ele era um aluno considerado especial. Relatou saber que aluno dependia de mais atenção dela que os outros alunos, mas que ela não deixava transparecer para o resto da turma essa necessidade de mais atenção desse aluno.

O aluno da tarde não realizava nenhum tipo de atividade e somente estava “incluso” na escola por conta da matrícula.

A escola não possuía professores auxiliares nas classes. Embora essa fosse uma das reivindicações que afirmou pontuar sempre para a escola. Enfatizou não ser fácil o fato de não ter uma professora auxiliar na classe. Mas afirmou que tenta fazer o possível para desempenhar seu trabalho com os alunos.

Acreditava ser importante a presença de um (a) professor (a) auxiliar, independente se a escola tinha ou não um aluno especial inserido na classe. Existindo aluno da Educação Especial, mais importante/necessário ainda que tivesse auxiliar na classe, de modo que enquanto ela estivesse desenvolvendo o trabalho com o aluno especial, a (o) auxiliar poderia se dedicar aos outros alunos e vice e versa.

Enfatizou a importância do apoio de uma equipe de especialista – na área a saúde – para que ajudasse a escola. De acordo com ela, existem outros alunos que apresentavam problemas e que os pais não sabiam o que poderia ser ou se recusavam a identificar. Por isso para a ela era fundamental a presença de um especialista – psicólogo, psiquiatria, psicopedagogo – para que analisassem/avaliassem o problema dos demais alunos.

De acordo com ela, existia rendimento escolar do aluno autista do turno da manhã. Inclusive ele havia sido aprovado - apesar de todos os problemas que apresentava - sem recuperação. E não obteve uma nota vermelha sequer.

Relatou que o aluno do turno da manhã, em alguns dias apresentava facilidade em captar o assunto, sem necessidade de repetição. Porém existiram dias que ela passava a atividade e o aluno não queria fazer nada e ela não insistia.

Contou que o aluno do turno da manhã chegava mais agressivo na escola quando algo em sua rotina era alterado. Por exemplo, seu horário de acordar. Esse aluno já havia fugido da escola, nesses momentos de agressividade.

Quando acontecia do aluno autista – do turno da manhã - agredir algum colega, era comunicado a família do aluno. Normalmente a mãe do aluno procurava a escola e justificava que esse tipo de coisa ocorria porque o aluno tinha dificuldade de entender as coisas. Por conta desse comportamento, revelou que sua maior dificuldade, era em mantê-lo na classe.

O dia que o aluno não apresentava característica agressiva – do turno da manhã - organizava a sala, organizava a fila na hora da merenda. Se algum outro aluno sujasse a sala ele queria limpar. Mas tinha dias que o aluno autista estava “atacado”. O dia que ele estava mais agressivo ela admitiu ser necessário ter “natureza” para lidar com ele.

Já o aluno do turno da tarde não apresentava rendimento escolar. Ele não fazia absolutamente nada, nenhuma atividade. Disse que esse aluno havia estudado na creche que ficava ao fundo da escola. Contou que as professoras que trabalharam com ele dizia que o comportamento do aluno sempre foi esse, nunca gostou de se levantar, sempre sentado no chão e nunca gostou de brincar.

Já havia comunicado aos pais do aluno sobre seu comportamento na escola. Para ela cabia os pais do aluno, pensarem no que deviam fazer.

A identificação do rendimento escolar era feita através das atividades realizadas em sala de aula.

Para a Professora Um, a escola não estava preparada para receber esse tipo de aluno. Enfatizou que uma comprovação – dessa não preparação - era a falta de professores capacitados para atender a esse tipo de aluno.

Ela confessou que não conseguia identificar de imediato, quando esse aluno – do turno da manhã - não estava no seu comportamento “normal”. Certificava-se disto, somente quando o aluno agia de maneira agressiva com ela e com os outros alunos. E admitiu que não sabia o que fazer diante desse tipo de comportamento do aluno.

O aluno autista, segundo ela, vive preso no mundo dele e, em uma sala com 21 alunos o espaço não era adequado. Julgava que o aluno autista - do turno da manhã - poderia arremessar em um colega ou nela, coisas como: o apagador, um caderno, até mesmo uma cadeira – demonstrando receio com relação ao comportamento aluno autista.

Ela pensava que a escola deveria ter outro tipo de material. Defendia a substituição do material de madeira para material em plástico, por exemplo, as cadeiras da sala. Para ela o solo da sala deveria ter carpetes; material emborrachado ou colchonete - onde até mesmo o professor sentaria no chão junto aos alunos para desenvolver o trabalho. Reforçando que deveria ter também quadro branco; esteiras; e que portas e janela fossem sem vidros. Acreditava que dessa maneira a realização do trabalho com esses alunos seria melhor.

Achava que a família participava desse processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno com TEA. Ela percebia que a família ajudava o aluno – do turno da manhã - nas atividades que eram passadas para casa. Contou que às vezes perguntava para o aluno quem havia o ajudado a fazer a atividade e ele respondia que havia sido sua irmã.

Confiava que a escola ajudava as famílias conversando e alertando-as sobre a necessidade de levar o filho ao médico. Ela relatou que sinalizava para a família que o comportamento do aluno era diferente dos demais alunos e que isso poderia ser algum tipo de problema que precisa ser identificado e/ou comprovado.

Discordava do que determinava a Lei que foi aprovada em dezembro de 2012, sobre a inclusão de alunos autistas na rede pública regular de ensino. Disse que cada escola deveria ter seu cantinho, não fazendo a exclusão. Mas que a escola estivesse preparada para receber esses alunos e que também tivesse o (a) professor (a) capacitado (a) para trabalhar com eles, pelo menos uma ou duas horas de acordo ao horário das aulas.

Defendeu ainda, que os alunos com TEA deviam realizar atividades diferentes dos demais alunos. Ela acreditava que dessa forma seria respeitado o problema de saúde deles. A realização da atividade seria feita somente o professor e o aluno – no “cantinho” individual.

Ressaltou que até o período da pesquisa a escola não tinha o apoio da Secretaria de Educação, para que a inclusão de alunos autistas fosse efetivada – a não ser pela efetivação da matrícula.

Sugeriu que fossem realizadas reuniões periódicas com o Secretário de Educação, o prefeito da cidade, os diretores e professores das escolas, de modo que fossem expostos e identificados os problemas. Ela acreditava que conversando sobre os problemas existentes, apareceriam também as causas junto com elas as possíveis soluções poderiam ser pensadas e analisadas para cada tipo de problema exposto. Para que assim esses alunos fossem aceitos e respeitados pelas escolas públicas.

Professora Dois

Perfil da inclusão na escola

No período da pesquisa a Professora Dois tinha aluno autista na sua classe. Ela contou que um dos alunos era atestado – tinha o diagnóstico - comprovando ter TEA (9anos). E o outro aluno ela desconfiava, mas não tinha certeza.

De acordo com a ela o aluno falava, mas era totalmente introspectivo. Recebia atendimento especializado na APAE. Porém, relatou que percebia que na instituição – APAE - não se trabalhava com o aluno como deveria.

Contou que o aluno apresentava característica de acomodação e que quando estava na escola são passadas atividades como: pintar, armar quebra-cabeça, dentro outros. Porém o aluno não queria fazer e era de costume chorar e dizer que a cabeça estava doendo. Por isso, acreditava que não eram trabalhadas coisas parecidas com esse aluno na APAE.

A coordenação motora do aluno era comprometida e mesmo com tanto tempo ele tendo atendimento/acompanhado pela APAE, narrou que isso não foi trabalhado lá.

Com relação ao aluno que a família não apresentou diagnóstico, afirmou ter sinalizado para a família a importância do diagnóstico, mas que não teve êxito pela resistência que os familiares – os pais – apresentavam em aceitar que o aluno tivesse alguma deficiência. Porém, contou que mesmo assim deu um “toque” – na família – que o aluno apresentava características de algum tipo de distúrbio.

Disse que o aluno – o que não é diagnosticado – “andava” no CAPS⁶, mas de acordo com a mãe do aluno, ainda não tinha sido detectado nada ainda.

Descreveu que o aluno autista passava a tarde toda dormindo na sala de aula. Segundo ela o aluno costuma acordar às 4 horas da manhã – para ir para a APAE. Afirmou que o aluno vai para a escola para não ficar na rua. Relatou que a mãe do aluno achava que ele devia ir para a escola, mas somente para socializá-lo, não para ser alfabetizado.

Para ela a infraestrutura da escola não estava adequada para esses alunos com necessidades especiais. Ela achava que as cadeiras não eram adequadas – eram de madeira. Contou que o aluno autista dormia sentado na cadeira, então ela ficava preocupada dele cair e se machucar. Afirmou que considerava tudo em sua sala de aula inadequado para esse aluno autista.

Para ela o que poderia melhorar ou ser feito para que a escola tivesse uma infraestrutura adequada era existir um cantinho de dormir com colchonetes; brinquedos apropriados – que estimulassem e que tivesse muitas cores.

Educação inclusiva: realidade e desafios

Afirmou ter dificuldade em manter esse aluno autista na classe. De acordo com ela, era impossível alfabetizar o aluno e, que o aluno estava em uma turma somente para ser incluído e não para ser alfabetizado.

Alegou que a culpa de não conseguir alfabetizar o aluno, era dos nossos governantes. De acordo com ela os governantes por meio da lei “colocam os alunos deficientes” na sala com os alunos normais, onde ela como professora não detém de tempo para se dedicar somente com aquele aluno - deficiente.

Confessou que se sentia constrangida, em perceber que o aluno com TEA necessitava mais da atenção dela, e em contrapartida ela não tinha esse tempo para trabalhar de maneira individual com ele. Isso porque ela afirmou que dava mais atenção aos outros alunos. Disse que isso ocorria por conta de os outros alunos estabelecerem uma comunicação/aproximação com ela.

⁶ CAPS - Centro de Atenção Psicossocial - são instituições destinadas a acolher os pacientes com transtornos mentais, estimular sua integração social e familiar, apoiá-los em suas iniciativas de busca da autonomia, oferecer-lhes atendimento médico e psicológico. Prestam atendimento às pessoas que sofrem com transtornos mentais severos e persistentes, oferecendo cuidados clínicos e de reabilitação psicossocial, evitando as internações e favorecendo o exercício da cidadania e da inclusão social dos usuários e de suas famílias. (Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial. 2004, p. 09e12).

Já o aluno autista não mantinha a mesma relação, a ponto de já ter sido esquecido na sala de aula no horário de saída.

Ela afirmou que embora existisse a preocupação dela em tentar inserir o aluno autista em grupo - enfatizou que o aluno já estava na escola há três anos - ele não correspondia à interação social e demonstrava gostar de ficar no cantinho, quietinho. O aluno também não participava das atividades. Ficava sentado o tempo todo. Não fazia absolutamente, nada. Ele brincava, mas gosta de brincar sozinho.

Afirmou não ser estabelecido nenhum tipo de cota, com relação ao número de alunos que devia ser matriculado na unidade escolar. Simplesmente, por nunca ter havido um número excedente de alunos autista.

O aluno autista tinha aula na mesma sala que os outros alunos. Não existia separação, tendo em vista que o Plano Pedagógico não era diferenciado para esse aluno. Segundo ela escola até o período na pesquisa não havia pensando em fazer um plano pedagógico diferenciado para esse tipo de aluno. A escola também não tinha professor (a) auxiliar nas classes. Era somente uma professora por sala de aula.

Mesmo assim, disse que se trabalhasse somente com alunos da Educação Inclusiva, dispensaria uma professora auxiliar. Porém, não se tratando de uma turma somente com alunos especiais, na atual conjuntura, a Professora Dois então mudou de opinião e disse que seria mais fácil trabalhar com esse aluno autista se houvesse uma professora auxiliar na classe que ficasse um tempo com o aluno enquanto ela estivesse dando atenção aos outros alunos.

Admitiu ter dificuldade em trabalhar sozinha – sem professora auxiliar - com esse aluno autista. Afirmou que cumpria, na escola, uma carga horária diária de 3 horas por dia – mas que deveria ser 4 horas. Ela confirmou que não sabia de dedicava 1 hora dessas 3 a esse aluno autista.

Assegurou não existir nenhum tipo de tratamento diferenciado com esse aluno autista. A maneira como ela tratava os outros alunos, também o tratava. As mesmas atividades que eram realizadas com os outros alunos era passada para o aluno autista – apesar de que ele não fazia nada.

Relatou que o aluno com autismo frequentava a instituição da APAE há muitos anos. E, que se o aluno tinha esse reflexo de não fazer nada na escola era porque na APAE não era trabalhado com o aluno nem mesmo a questão da interação social.

Ela afirmou que não existia rendimento escolar do aluno autista. Simplesmente porque ele não realizava nenhum tipo de atividade/tarefa na escola.

O relacionamento do aluno com TEA com os outros alunos, segundo ela era bom. Os outros alunos o tratavam como se fosse um bebe. No momento o aluno com TEA desenvolvia atividade na classe, todos os outros alunos “cuidavam” dele - olhava ele. E, na hora da merenda, os outros alunos sempre tinha a cordialidade de chama-lo.

Garantiu que não existia preconceito com o aluno com TEA, nem por parte dos outros alunos e nem por parte dos professores.

Para ela, a escola que lecionava não estava preparada para receber esse aluno autista. Enfatizou que a escola não estava preparada porque não existia professor capacitado. Disse que não se sentia capacitada para trabalhar com esse “pessoal”. Tinha uma turma com 20 alunos e somente 1 - o aluno autista – dependia mais dela. E, não sabia como lhe dar assistência.

Afirmou se sentir desmotivada em lecionar. Relatou que sua desmotivação estava aliada a falta de capacitação/formação na área da Educação Inclusiva, e enfatizou se sentir incapaz de realizar o trabalho com o aluno com TEA.

Ela mencionou a importância de uma capacitação/formação para os professores. Uma capacitação, segundo ela, de 3 anos - uma pós-graduação. Criticou o curso de Educação Inclusiva cedido pela Secretaria de Educação – na gestão passada. Destacou que os professores necessitavam de uma capacitação, mas não uma capacitação com 8 horas ou 4 horas de relógio. E, que isso era um “faz de conta”. Para ela, o professor com a especialização, certamente iria saber identificar cada um dos seus alunos.

Acreditava que a escola oferecia apoio à família desse aluno através do dialogo que era estabelecido com os pais. Sinalizando os problemas apresentados pelo aluno. Ela ainda afirmou que não existia atuação da família no processo de aprendizagem desse aluno.

Achava que as escolas públicas da cidade da Cachoeira do estado da Bahia e do Brasil não estavam preparadas para receber esses alunos. Enfatizou a falta capacitação/formação dos

professores da rede. E, afirmou que curso de Educação Inclusiva que participou não foi o suficiente para que se considerasse com a capacitação na área. Contou que o curso havia proporcionado somente uma capacitação verbal e que faltou que os professores vivenciassem na prática.

Disse que a educação – no período da pesquisa - na cidade da Cachoeira estava sobrevivendo, e que era cheia de glamour. Mas quando se colocava os “pés” no chão não era nada do que parecia ser.

Acreditava que a lei que foi aprovada em dezembro de 2012, sobre a inclusão de alunos autistas na rede pública regular de ensino, era um “faz de conta”.

Para ela, a lei veio para “fazer de conta” e ficaria só no papel. E, que nas escolas públicas não aconteceriam – não seria efetivada. Explicou – completando - que os alunos estavam inseridos nas escolas somente para ter representação quantitativa e que os governantes não estavam preocupados com a qualidade do ensino que seria passado para esses alunos. Disse que a escola não tinha livros especializados para ele – aluno da Educação Inclusiva.

Diante da questão de não ter livros especializados para esse tipo de aluno, ela achava que a escola não tinha o apoio da Secretaria de Educação.

Sugeriu que fosse criada uma Fundação só para escola de Educação Inclusiva. Essa fundação seria de escolas públicas, aonde o aluno chegasse e se sentisse bem recebido. O comprometimento dos nossos governantes seria de fundamental importância para que essa sugestão fosse concretizada.

Nessa Fundação, todos os professores seriam capacitados e teriam também a presença de uma equipe de saúde para dar palestras, para pais e professores. Mostrando as características que apontam para o autismo.

Finalizou dizendo que achava que as famílias viam a escola, como depósito de crianças. E, conforme o tempo passava esse depósito iria se multiplicando.

6. Análise do resultado da pesquisa

Após o trabalho realizado, fez-se necessário uma análise com as informações obtidas através das entrevistas realizadas com os diretores e professores das escolas. Pontuando os resultados

mais pertinentes com relação à inclusão de alunos com TEA na rede, como pode ser observadas a seguir:

Reflexão sobre o conteúdo das entrevistas

A análise do denso material das entrevistas, apresentado acima, possibilita refletir sobre várias questões que envolvem o complexo processo da inclusão dos alunos com TEA.

Vários problemas foram sinalizados pelos entrevistados, dentre eles vale destacar a questão da infraestrutura inadequada das escolas para atender alunos com TEA. Esse problema foi pontuado por todos os entrevistados – Diretor Um; Diretora Dois; Professoras Um e Dois.

Essa inadequação da infraestrutura estava aliada à falta de sala preparada para atender esses alunos. De acordo com os entrevistados, alguns elementos eram indispensáveis para a adequação da sala, dentre eles: piso antiderrapante; material emborrachado; carpete ou colchonete; grades nas janelas, dentre outros.

A adequação da escola revela-se importante para que os profissionais pudessem incluir esse tipo de estudante. Isso porque nas situações em que o estudante apresentasse comportamento agressivo, a sala de aula contendo esse tipo de materiais citados acima, poderia oferecer tanto aos profissionais como aos alunos um pouco mais de segurança.

É importante ressaltar que os alunos com TEA necessitam não somente de uma adequação na infraestrutura da escola. Mas também é importante para a sua evolução, o acompanhamento de outros profissionais ligados à área da educação e da saúde, tais como: a presença de psicopedagogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas e etc.

Dessa forma, somente a boa vontade apresentada pelos profissionais da educação não são o suficiente para a garantia da evolução no desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

As questões pontuadas devem ser complementares. Uma não descarta a outra. Então, a adequação da infraestrutura, a presença de um (a) professor (a) auxiliar na classe, material adequado, acompanhamento de profissionais da área da saúde são elementos que se complementam e que são indispensáveis nesse processo.

Para tanto, pode-se confirmar a importância desses elementos mencionados, analisando o que estabelece o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) – que dispõe sobre as metas e objetivos que devem ser consideradas para a educação especial:

- a. do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil;
- b. dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; [...].

As duas escolas não possuem material pedagógico especializado para desenvolver o processo de aprendizado desses alunos, tais como: jogos de encaixe de quebra-cabeça com as letras do alfabeto, números e/ou de figuras iguais - jogo de memória, entre outros.

Tudo isso com finalidade de desenvolver a questão cognitiva do aluno, podendo ser despertada sua percepção, memória, raciocínio e até mesmo a linguagem, uma vez que problemas desse tipo são identificados na pessoa com TEA.

Vale ressaltar que a adequação de uma escola exige, para incluir esse alunado, não somente a questão da disponibilização do material didático apropriado.

Além da adequação, é necessário que a escola possua recursos pedagógicos de acessibilidade, equipamentos específicos, de modo que seja assegurada aos alunos a igualdade de condições do acesso à educação especial.

Isso pode ser confirmado através do que está exposto na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu Art. 2º, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

“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”.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Outro problema é a falta de certeza de diagnóstico de três alunos. Na escola situada na zona rural, onde - no período da pesquisa tinha - três alunos, somente um dos alunos tinha o diagnóstico de TEA confirmando. Os outros dois eram suposições da escola.

Suposições estas que o Diretor Um e as professoras Um e Dois concordavam, tomando por base as observações das características dos alunos – características analisadas pelos profissionais. Essa análise foi embasada pelo conhecimento que os profissionais obtiveram no curso de Educação Inclusiva - cedido pela secretaria de educação do município - que todos participaram.

E, o outro aluno sem diagnóstico confirmado era o que havia pertencido à escola/creche da Diretora Dois, que disse também “saber” que o aluno tinha TEA de acordo aos mesmos critérios pontuados pelo Diretor Um e pelas professoras Um e Dois.

Sendo assim, como esses alunos poderiam receber tratamento diferenciado, onde suas limitações pudessem ser entendidas e respeitadas como estabelece o ECA em seu § 1º do artigo 2º que diz:

A criança e o adolescente portadores de deficiências⁷ receberão atendimento especializado. (Lei nº 8.069/90).

⁷ Após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil ratificou com valor de emenda constitucional em 2008, utiliza-se a expressão “**pessoa com deficiência**”. Não se diz mais **pessoa portadora de deficiência** ou **portador de deficiência**. Porque a pessoa não porta, não carrega sua deficiência, ela tem deficiência e, antes de ter a deficiência, ela é uma pessoa como qualquer outra.

Como é possível perceber, os estudantes das escolas do Diretor Um e das Professoras Um e Dois não recebem o atendimento conforme previsto pela lei, porque os profissionais confessaram que não estão preparados para trabalhar com esses alunos somente pelo conhecimento adquirido através do curso que participaram – sobre Educação Inclusiva.

Todavia acreditavam que os alunos que não tem o diagnóstico comprovado, tinham o TEA. Sustentando essa suposição exatamente levando em consideração o conhecimento obtido através do mesmo curso. O que demonstra certa contradição na posição de opiniões dos entrevistados.

Já a Diretora Dois, diferente do Diretor Um e das Professoras Um e Dois, acreditava estar capacitada, na área da educação inclusiva, por ter participado do mesmo curso. Ela não demonstrou nenhuma insegurança em relatar que achava que o aluno tinha o TEA, mesmo afirmado que até o momento em que o aluno pertenceu à escola/creche, ainda não havia sido comprovado o seu diagnóstico de TEA.

Essas duas situações denotam a diferença de opiniões dos profissionais com relação à qualidade do curso de Educação Inclusiva que todos participaram. Certamente, o curso foi importante para esses profissionais, embora não tenha sido o suficiente para a qualificação deles. A experiência e vivência com esses alunos, aliado ao conhecimento adquirido no curso seguramente são fatores que contribuíram para a compreensão e habilidades desses profissionais em saber lidar com esses alunos.

A frágil qualificação dos profissionais entrevistados aponta uma situação delicada. Isso porque a escola está constrangida a aceitar os estudantes que a procuram, em virtude da imposição da lei de inclusão. Todavia, os profissionais não estão preparados para promover efetivamente essa tal inclusão, como determina a Lei: 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, como disposto no art. 59 e seus incisos I e III a seguir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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. [...].

Desse modo, vale refletir sobre a qualidade da inclusão proposta e a realidade concreta, experimentada por profissionais, familiares e estudantes nesse ambiente escolar, cotidianamente.

Outro ponto é a ausência de professor (a) auxiliar nas classes apesar de esse ser um direito determinado pela Lei nº 12.764/ 2012, em seu Art. 3º, onde dispõe sobre os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, dentre outros, em seu parágrafo único:

Parágrafo 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.

Aspecto muito relevante nesse tema estudado é a relação entre a escola e a família. Nas entrevistas verifica-se que existe um problema nessa relação, visto que a maioria dos entrevistados (3), disseram que o diálogo estabelecido com as famílias não eram exitosas, uma vez que as famílias pareciam não dar muita credibilidade ao que a escola pontuava sobre seus filhos. Como descrito na fala do Diretor Um, por exemplo: “[...] *as famílias não concordam com o fato de que os filhos possam ter alguma deficiência*”.

Dessa forma, é visível o fato de que a escola precisa fortalecer esse elo com as famílias dos alunos, de modo que, todos possam favorecer o aprendizado e desenvolvimento do estudante. Porém, é importante que as famílias tenham confiança no trabalho realizado pela escola e se sintam parte desse processo, onde o ideal seria que todos estivessem envolvidos para benefício do aluno.

Outra questão é a que se refere à avaliação da aprendizagem. Os alunos com TEA realizavam as mesmas avaliações que os outros alunos. Quando que o fundamental para os alunos com TEA, seria a avaliação que levasse em consideração seu desenvolvimento tanto cognitivo como comportamental. Sendo importante também que fossem trabalhadas avaliações que considerasse questões como melhoria da interação social.

Vale ressaltar que para os estudantes com TEA, o objetivo não está na elevação da série, mas, sobretudo na sua melhoria no que se refere à interação social, ao comportamento, na comunicação, na coordenação motora, entre outros.

De acordo com o que está estabelecido na Lei nº 9.394,96, na Seção de II referente à Educação Infantil, em seu art. 31 inciso I determina:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Capacitação/formação dos professores

Como já mencionado, a questão da capacitação/formação dos diretores/professores das escolas apresentam certa confusão. Somente a Diretora Dois se sentia com capacidade de trabalhar com os alunos que tem o TEA em sua classe.

Os resultados da pesquisa indicam necessidade de mudança no cenário das escolas públicas. Levando em consideração que existem mudanças no cenário, os profissionais – diretores e professores – precisam se adequar a ela – aqui em questão a política de inclusão – que exige que os profissionais estejam aptos/capacitados para atender ao que propõe essa política.

Refletindo sobre a fragilidade da capacitação/formação desses profissionais, é possível afirmar que os alunos com TEA fazem parte do contexto da escola, puramente por haver

punição estabelecida por lei, para as escolas que não aceitarem matricular esses alunos com TEA, como disposto a seguir:

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (Lei nº 12.764, 2012).

É indispensável ressaltar que a lei, sem dúvida, veio para fortalecer o direito à educação de pessoas/crianças com TEA, e não deve ser descaracterizada em nenhuma hipótese. Entretanto é preciso refletir sobre a questão da punição para as escolas que admitirem não ter profissionais capacitados para trabalhar com esses alunos. Uma vez confirmada à falta da capacitação dos profissionais, seria imprescindível se pensar uma maneira de qualificar esses profissionais, para que não somente a escola ganhasse com isso, mas, sobretudo os alunos considerados especiais.

Contudo, é fundamental que as famílias possam confiar que seus filhos serão acolhidos por profissionais que saberão lidar com as dificuldades que eles apresentarem. E, que existir a possibilidade de um avanço— ainda que em proporção pequena para alguns, dependendo do grau apresentado pelo transtorno - no que se refere à aprendizagem desse aluno, tanto a nível comportamental como melhoria física, tendo em vista que alguns apresentam problemas de coordenação motora, dentre outros.

A falta de capacitação desses profissionais com relação à Educação Inclusiva explicita a dificuldade que eles têm em trabalhar com esses alunos.

Em algumas situações, essa falta de capacitação fazia com que os profissionais ficassem desesperados, desmotivados, constrangidos. Diante da condição de terem que assumir as classes com esses alunos, ficava com a sensação de impotência diante do problema.

Outro aspecto é a questão do esforço de cada profissional em manter turmas- com pouco mais de vinte alunos em seu total - sem o apoio de um (a) professor (a) auxiliar que pudessem amenizar o trabalho realizado. Levando em consideração como pontuado pela Professora Um:

“[...] tem dias o aluno autista está ‘atacado’”. “O dia que ele estava fora do comportamento que a Professora Um julgava ‘normal’, para ela tinha que ter natureza para lidar com ele”.

Advertindo que a Lei nº 12.764, 2012, estabelece o direito ao aluno com TEA um acompanhante na classe, como disposto a seguir:

Parágrafo 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. (Lei nº 12.764, 2012).

De acordo com o que foi relatado nas entrevistas, esse direito é visivelmente violado e as escolas não sabem o que fazer diante disto. Com relação ao problema da falta de profissionais especializados na Educação Inclusiva era algo, segundo o Diretor Um, geral na rede municipal de ensino, por isso não existia a disponibilização desses profissionais por parte da Secretaria de Educação.

Ouro ponto que vale ressaltar, foi uma informação cedida pelo Diretor Um, afirmando ter participado do curso de Educação Inclusiva no ano de 2012. Contudo a Diretora Dois informou que o período que havia participado do mesmo curso teria sido no ano de 2011 - comprovada mediante apresentação do certificado obtido.

Analisando a questão anteriormente citada, esclarece de repente, a falta de domínio - demonstrado pelo Diretor Um no momento da pesquisa - sobre o assunto inclusão.

Foi possível chegar a essa conclusão, pelo fato de o Diretor Um ter mencionado em sua entrevista a necessidade de os profissionais da escola – professores – terem que aprender LIBRAS – a linguagem de sinais – para conseguirem se comunicar com os alunos com TEA, sendo que esse tipo de linguagem é utilizado para se comunicar com pessoas surdas e mudas. O que deixou claro que o Diretor Um não compreendia muito as necessidades das pessoas com TEA.

Relação escola e família

A relação entre escola e família não era sólida. De acordo com os relatos dos entrevistados, as famílias dos alunos que supostamente tem o TEA - assim as escolas os identificavam - não levavam em consideração que os filhos pudessem ter algum tipo de deficiência, mesmo os profissionais da escola – Diretor Um e professoras um e dois – relatassem que o comportamento desses alunos era diferente do comportamento dos demais estudantes.

As análises das entrevistas indicam que há situações em que famílias de alunos com características de TEA não compreendiam ou não conseguiam aceitar o problema. Nesse caso, talvez fosse necessário que os profissionais da escola tivessem que desenvolver ações como palestras nas escolas com profissionais da área da saúde – especialista no assunto - de modo a esclarecer para essas famílias sobre quais as características apontam para o diagnóstico de TEA. Seria uma maneira de auxiliar essas famílias, que demonstraram ser tão carentes de conhecimento.

Ao passo que as famílias não conseguem compreender o que seus filhos possam ter, torna-se difícil tanto para a própria família como para a escola. As famílias por não conseguir entender e ajudar seus filhos nesse processo de aprendizagem. E, a escola por não saber a melhor maneira como orientar essas famílias. Dessa forma, as consequências – que por ventura o aluno apresente no que se refere ao desenvolvimento escolar – recai tanto para a escola como para a família.

É dever da família, [...] assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação [...]. (ECA, Lei n° 8.069/90. Art.4°).

As famílias podem apresentar despreparo para compreender o que acontece na vida escolar dos seus filhos. Porém, não devem ser culpabilizadas por isso. O mais importante é essas famílias terem o apoio da escola para que juntas possam favorecer para o desenvolvimento escolar do aluno.

Vale ressaltar que o papel da escola nas últimas décadas veio se expandindo, juntamente com o reconhecimento da importância da cooperação entre escola e a família. Por isso é importante à criação de novos espaços institucionais para que haja a participação das famílias na escola. Embora essa cooperação nem sempre seja exitosa, deixando insatisfeito tanto a escola quanto a família.

Entre os entrevistados houve a tal colocação: “*as famílias viam a escola, como depósito de crianças*”, o demonstra que a professora culpa as famílias pela fragilidade da relação com a escola.

É preciso que consideremos o trabalho realizado pelos profissionais da educação. Porém, a escola não deve assumir o papel de responsabilizar as famílias pelo fracasso do trabalho realizado com os alunos, principalmente com os alunos considerados com necessidades educacionais especiais.

Vale destacar que REGO (2003 apud DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22), afirma que “a escola e a família compartilham das funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão”. Por isso é importante que seja consolidada uma boa relação entre a escola e a família, pois ambas são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno.

A escola assume um papel muito mais que educar. Ela também exerce uma função social, devendo assim estabelecer interação com a família e todos pertencentes à comunidade onde está inserida, para que todos se sintam parte dela.

A parceria família escola é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros deste sistema, uma vez que a aprendizagem não está circunscrita à conteúdos escolares. (BARTHOLO, 2001 apud LIMA 2009, p. 09).

Soluções apresentadas pelos diretores e professoras

Dentre as soluções apresentadas pelo Diretor Um, existem questões relacionadas à melhoria na oferta de material didático, imobiliário, presença de professor (a) auxiliar na classe, importância da capacitação dos professores na área da Educação Especial. A participação dos diretores da rede municipal de ensino em cursos/oficinas, também foi sugerida por ele, com objetivo de promover a conscientização dos profissionais através do conhecimento sobre os diversos tipos de deficiências, tendo como pressuposto melhorar a qualidade de ensino desses alunos na educação pública regular.

A proposta apresentada pela Professora Um era que houvesse de reuniões periódicas com o poder público local. Nessa reunião haveria a presença do secretário de educação, representantes das escolas – diretores e professores – de modo que fossem sinalizados os problemas existentes em cada escola – referente à inclusão de alunos especiais – e analisadas as possíveis soluções para cada tipo específico de problema exposto.

É necessário pensar nas propostas apresentadas pelo diretor e professora, anteriormente citados, devendo levar em consideração o que é possível ser realizado e o que independe de uma mera vontade dos profissionais das escolas. Ao analisar as sugestões propostas foi possível perceber que algumas medidas poderiam ser tomadas, tomando por base o que estabelece a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), em seu artigo 24:

[...] c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas [...].
[...] e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena [...].

Sendo assim, torna-se viável que os representantes das escolas públicas regulares de ensino, ao terem em sua unidade escolar alunos considerados deficientes, podem e/ou devem cobrar

do poder público, seja municipal, estadual ou federal – as devidas adaptações/melhoria que a escola necessite para atender esses alunos.

Já a Diretora Dois sugeriu que os profissionais da escola – diretores e professores – deviam considerar o lado humano dos alunos com deficiência. Para ela, essa era maneira que possibilitaria uma melhor compreensão das dificuldades apresentadas pelo aluno.

Mesmo sendo algo subjetivo, a Diretora Dois considerava que trabalhar o lado humano dos profissionais era algo importante para o desenvolvimento do trabalho com esses alunos. Para ela, assim ficaria mais fácil à interação com os estudantes e, desse modo seria possível o trabalho com eles, mesmo diante das diversas precariedades apresentadas pelas escolas.

Analisando o ponto de vista da Diretora Dois, é possível perceber que somente o conhecimento da teoria adquirida através de um curso sobre Educação Inclusiva não é o suficiente para desenvolver o trabalho com esses alunos, não descaracterizando a importância de participar do curso. Mas, que a prática, a vivência cotidiana com as dificuldades apresentadas por esses estudantes faz com que os profissionais aprendam a cada dia, qual a melhor maneira de lidar com eles e com as dificuldades que aparecerão ao longo desse processo de inclusão. Podendo ser despertada questões humanas desses profissionais, que sem dúvida, também é importante para o resultado positivo desse processo.

Para a Professora Dois era importante que os alunos com TEA tivessem uma escola totalmente preparada para atendê-los. Para ela, deveria ser criada uma fundação, representando uma grande unidade escolar de educação inclusiva e, que atendesse somente alunos considerados especiais.

É importante destacar aqui, que embora todos os profissionais tenham afirmado que na escola não havia preconceito desses alunos por parte dos profissionais, mas que essa opinião e outras mais, como a inclusão desses alunos em uma em outra sala somente com alunos com TEA durante algumas horas ou dias na semana, sinalizam para um preconceito velado.

A política de inclusão é para incluir/socializar os alunos com os demais – sejam com alguma deficiência ou não – e os profissionais faz esse tipo de sugestão, simplesmente por terem dificuldades de desenvolver um trabalho com esses alunos, assim sendo, essa sugestão é

incabível. Essa questão da criação de uma fundação é para manter - como no passado - esses alunos afastados do convívio com outros considerados normais, o que desvirtua a política de inclusão.

Ainda que fosse possível a realização de uma fundação, isso envolveria muito investimento para a construção. Investimento este, que poderia ser utilizado para a adequação da infraestrutura das escolas, na capacitação/formação dos profissionais. Sem contar que a criação dessa fundação seria contraditória com o que consiste a política da educação inclusiva que compreende a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. A educação especial aliada a essa política, vem com o objetivo de incluir pessoas com necessidade especiais ao contexto social.

É indispensável enfatizar que o diretor de escola, sempre que julgar necessário para a melhoria de trabalho, tanto pessoal como dos demais profissionais pertencentes à escola, pode apresentar propostas para a Secretaria de Educação.

Dessa forma seria interessante que as escolas sugerissem uma parceria entre secretarias – secretaria de educação e secretaria de saúde – para que desenvolvessem um trabalho em conjunto com as escolas. Os profissionais da área da saúde realizassem visitas não só nas escolas, mas também nos domicílios dos alunos, de modo a apoiar as escolas e as famílias ensinando-as, qual a melhor maneira de conviver com esses alunos.

Reforçando, sobre o papel do diretor da escola inclusiva:

[...] o diretor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas. Além disso, o administrador necessita ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre escola e comunidade. (ROSS, 1998. Apud SANT'ANA, 2005, p. 228).

Considerando que esse processo de inclusão de alunos especiais, não é algo simples, mas uma vez que a política existe, a escola bem como seus profissionais precisam, o quanto antes, se adequar a esse novo contexto da educação básica.

É importante, que os diretores tenham mais autonomia e busquem apoio com as esferas públicas municipais, estaduais e federais de modo a favorecer o cumprimento do que está estabelecido na lei com relação à inserção desses alunos, de modo que a inclusão seja efetivada pela escola, e que tal prática não seja algo que desestime os profissionais e nem que esses alunos façam parte da unidade escolar, somente por estarem inseridos na sala de aula, ficando – por vezes – apáticos, sendo prejudicado seu desenvolvimento escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse denso trabalho, foi possível concluir que as duas escolas públicas municipais apresentavam alguns problemas, no que se referia à permanência dos alunos com TEA.

Dentre os problemas sinalizados pelas escolas, existia a falta de adaptações metodológicas diferenciadas para os alunos com TEA, de modo que suas necessidades fossem atendidas, no seu cotidiano escolar e, a falta de capacitação/formação apresentada pelas professoras, para trabalhar com esses alunos.

Eis que diante desses problemas surge uma reflexão com relação ao que impõe a lei (12.764/12), que estabelece que alunos com TEA não possam ser “rejeitados” pelas escolas públicas regulares.

Vale salientar que a criação da lei é algo de muita importância – isso é indiscutível – visto que ela surge do resultado de uma luta pelos direitos desses indivíduos, antes excluídos do acesso à educação. Mas, é necessário preparar a escola em sua estrutura física, seus profissionais - de modo que se sintam preparados para desempenhar seu trabalho com esses alunos - preparação esta que vai desde a metodologia utilizada até em saber lidar com os diferentes tipos de comportamento que uma pessoa com TEA pode apresentar - a depender do grau de transtorno.

A questão da falta de diagnóstico de alguns alunos é algo realmente preocupante, tanto para a escola quanto para as famílias. Para as famílias porque uma vez uma pessoa diagnosticada com TEA, torna-se fundamental que seja iniciado um tratamento – tendo em vista que o TEA é uma deficiência que não há cura, porém existe tratamento, de modo a promover uma melhoria na qualidade de vida desses indivíduos, sendo importante para seu convívio familiar e social.

Para a escola é imprescindível saber o número exato de alunos com deficiência. Assim será informado a Secretaria de Educação – o número de aluno e sua especialidade/deficiência. Dados esses que devem ser emitidos ao censo escolar que ocorre a cada final de período letivo. De modo que as solicitações pertinentes à necessidade dos alunos com TEA sejam ofertadas pelo MEC, tais como: material didático especializado; melhoria da infraestrutura; presença de professor (a) especializada na educação inclusiva na classe, dentre outras.

Foi possível constatar a fragilidade existente na relação família-escola. Ambas estão sem compreender o porquê e como lidar com as limitações apresentadas por esses estudantes com TEA.

Vale ressaltar que os profissionais das escolas repesem na realidade dessas famílias e, que elas podem apresentar certa dificuldade em compreender o que realmente consiste o TEA, uma vez que não é um assunto muito divulgado. Se até mesmo os “especialistas” – médicos – têm dificuldade de concluir o diagnóstico, imagine as famílias com sua realidade social muitas vezes, precária a nível tanto econômico como intelectual – alguns pais não são alfabetizados – segundo relatos dos profissionais obtidos no momento da pesquisa.

A falta de profissionais especializados na Educação Inclusiva para acompanhar e/ou auxiliar o desenvolvimento dessas crianças, gera uma reação de total desconforto para a escola e seus professores, fazendo com que a escola acabe deixando, por vezes, de exercer seu papel que vai muito além de educar. Papel este que perpassa as questões de formação humana.

A instituição escolar funciona como um espaço de interação e prepara o aluno para o mundo, devendo ser considerada um complemento familiar, onde não deve ser permitindo a separação da família nesse processo – principalmente o da inclusão desses alunos com TEA.

É importante que as escolas também não se sintam isoladas nesse processo – de inclusão – e acabem por se fechar em seus muros físicos e emocionais, desconsiderando o mundo externo que o aluno faz parte.

Para tanto, é necessário que as escolas, de uma maneira geral, repensem nos métodos de incentivo utilizados, com relação à participação dessas famílias, ou seja, que haja incentivo para atrair as famílias às unidades escolares.

Para isso torna-se imprescindível conhecer das famílias os motivos que as afastam do processo de aprendizagem dos filhos, compreender qual o real significado que os pais atribuem a educação, como eles – os pais – veem e o que esperam da escola e assim tentar estabelecer uma parceria entre esses dois atores importantes no desenvolvimento dessas crianças.

Todavia, as escolas precisam do aparato das esferas públicas – governantes – de modo que não sejam somente cobrados por conta do que está estabelecido na Lei. É fundamental a consciência de que todos envolvidos nesse processo de inclusão são seres humanos – gestores

escolares, professores, alunos, familiares – e que esse processo por si só já é tenso e que por isso, deve ser suavizado para ambas as partes.

Antes de pensar na punição que as escolas devem ter, caso não aceitem esses alunos – TEA – é importante ouvir desses gestores escolares e professores – as fragilidades que apresentam diante dessa inclusão. Porque são eles que estão de fato envolvidos nesse processo e, além das limitações apresentadas pela escola, ainda tem que enfrentar e admitirem a dificuldade e a falta de capacidade para realizar um trabalho como - de fato - se deve com esses alunos.

APÊNDICE 1 - Roteiro de Entrevista

Perfil da inclusão na escola

1. A escola tem ou já teve criança (s) com Transtorno do Espectro Autista matriculada na unidade escolar?
2. Quantos alunos com autismo têm atualmente na escola?
3. Qual a idade dele/deles?
4. Existe algum tipo de dificuldade em manter esse aluno na unidade escolar? Qual (ais)?
5. Você acha que a escola pública (de Cachoeira, da Bahia e do Brasil) está preparada para receber esse tipo de aluno? Explique.
6. E a sua escola está preparada para receber esse aluno? Por quê?
7. Você acha que a infraestrutura dessa escola esta adequada para alunos considerados com necessidades especiais? Por favor, explique o que é infraestrutura adequada e inadequada para esses casos? Quais os problemas que podem provocar quando há aluno sem condição adequada?
8. O que você acha que a escola já tem que considera adequado?
9. O que poderia melhorar e/ou ser feito para adequação da infraestrutura?

Educação inclusiva: realidade e os desafios

1. Como é feita a inclusão desses alunos nessa escola? De que forma elas são inseridas na escola e como ocorre a participação delas nas atividades realizadas na sala de aula?
2. É estabelecido algum tipo de cota para a inclusão desses alunos? Por que sim ou não?
3. Os alunos tem aula na mesma sala que os outros alunos ou separados? Por quê?
4. O plano pedagógico é diferenciado ou igual para os alunos com autismo? Por que sim ou não?
5. Existe auxiliar de classe nas salas que tem alunos com autismo? É fácil as escolas contarem com esse tipo de profissional ou não?

6. Existe algum tipo de tratamento diferenciado para esses alunos? Qual (ais)? Por quê?
7. E os outros alunos, como é o relacionamento na classe com os alunos com autismo? Explique de modo um pouco detalhado como é esse relacionamento, sendo ele bom ou não.
8. Já foi identificado pela escola preconceito dos outros alunos com o aluno (s) autista (s)? Exemplifique.
9. Se sim, o que a escola fez para tratar esse preconceito?
10. E por parte dos professores já houve preconceito? Exemplo.
11. Se sim, o que foi feito pela escola?
12. Na escola há professores com especialização em educação inclusiva?
13. Se sim, isso ajuda na realização das atividades com os alunos autistas?
14. Como é elaborado o plano pedagógico para esse tipo de aluno? O que tem de diferencial?
15. Há rendimento escolar desses alunos? Explique.
16. Como é feita essa identificação (do rendimento escolar)?
17. A família atua nesse processo de aprendizagem/desenvolvimento escolar? Como?
18. A escola oferece algum tipo de apoio para a família que tem o filho autista na escola? Qual?
19. O que o acha da Lei aprovada em dezembro de 2012, sobre a inclusão de alunos com autismo na rede pública regular de ensino?
20. A escola tem o apoio da Secretaria de educação para que essa inclusão seja efetivada?
21. De que forma a secretaria atua nesse aspecto?
22. O que sugere que seja feito para que esses alunos sejam aceito e respeitados pelas escolas públicas regulares?

APÊNDICE 2 – Ofício para consentimento da entrevista**Ofício para consentimento da entrevista**

Cachoeira, XX de dezembro de 2013.

Prezado (a),

Diretor (a) / Professor (a)

Eu, Prof.^a. Maria Inês Caetano Ferreira, matrícula SIAPE XXXXXXXX, do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB, venho solicitar a gentileza de atender e permitir acesso a informações sobre educação inclusiva à minha orientanda Cássia Virgínia Costa Carvalho.

Cássia está realizando pesquisa em Cachoeira sobre processo de inclusão de estudantes com autismo. Eu e Cássia nos comprometemos a manter a identidade dos pesquisados em sigilo, uma vez que o importante é o estudo de processos e não de elementos individuais. Esperamos, após a conclusão da pesquisa, poder fazer a devolutiva dos resultados para esta escola e outras instituições de ensino, a fim de fortalecer o diálogo dos poderes públicos com a Universidade.

Desde já, eu e Cássia agradecemos sua compreensão e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Cássia Virgínia Costa Carvalho

Celular: (XX) XXXX - XXXX

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Maria Inês Caetano Ferreira

Celular: (XX) XXXX - XXXX

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

REFERÊNCIAS

ALVES; BARBOSA; DUTRA; GRIBOSKI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF. Janeiro. 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: junho de 2013.

ARAÚJO, Edgilson Tavares. **Concepções e imaginário sobre exclusão, integração / inclusão e cidadania das pessoas com deficiência no Brasil e seus reflexos sobre a política educacional**. In: XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), 2007, Guadalajara - México. Anais XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Guadalajara - México: ALAS, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acessado em: Maio de 2013.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012** - Publicação Original.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acessado em >Maio de 2013.

_____. **Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acessado em: Dezembro de 2013.

_____. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>Acessado: Novembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**; MEC; SEESP, 2001. 79 p.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: Maio de 2013.

_____. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acessado em: Agosto de 2013.

_____. **Decreto Lei Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acessado em: Março de 2013. .

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acessado em: Abril de 2013.

_____. **Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acessado em: Março de 2013.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** - Conferência de Jomtien/Tailândia – 1990. Educação para todos – avaliação de década. MEC/INEP. Brasília-DF. 2000.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acessado em: Julho de 2013.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C.. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paideia (Ribeirão Preto), v. 36, p. 21-31, 2007.

GOMES, Camila Graciella Santos e MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 375-396. ISSN 1413-6538

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2013. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> > Acessado em: Março de 2014.

JESUS, D. M. **Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva**. Psicologia e Sociedade, São Paulo, v. 16, n.01, p. 37-49, 2004.

JUNIOR, Paiva. **Uma lei por nós**. Revista Autismo. Ano IV. Nº 3. p. 32. Março. 2013. Disponível em <<http://www.revistaautismo.com.br/noticias/brasil-cria-lei-federal-pelos-direitos-dos-autistas>> Acesso em: 20/01/214.

LIMA, Liliana Correia de. **Interação Família-Escola: Papel da família no processo ensino-aprendizagem**. Londrina/ PR.. p. 13. 2008.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Educação e Pesquisa (USP), v. 30, p. 289-300, 2004.

MEC. Inep. **Evolução da Política de Inclusão nas Classes do Ensino Regular**. 2010. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/> > Acesso em: Abril. 2013.

MEC. Inep. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2008. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/> > Acesso em: Abril. 2013.

MEC. Inep/Deed - **Sinopse Estatística da Educação Básica Todos Pela Educação**. Disponível em < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores> > Acesso em 2014.

MINISTÉRIO. da Saúde. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília. 2004. Disponível em < http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf> Acesso em: Abril de 2014.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de e DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2012, vol.20, n.75, pp. 347-372. ISSN 0104-4036.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994.

ROCHA, Décio; SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, M. C. F. G. . **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva**. Polifonia (UFMT), Mato Grosso, v. 8, p. 161-180, 2004.

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão e o ensino regular**. In: Revista FACEVV. Nº 1. 2008.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicol. estud. [online]. 2005, vol.10, n.2, pp. 227-234. ISSN 1413-7372.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Ver. Atual. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da UFSC, 2001.

TERENCE, A. C. F. ; ESCRIVAO FILHO, E. . **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. In: Encontro de Engenharia de Produção, 2006, Fortaleza. XXVI ENEGEP, 2006.