



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
— UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MICHELY AGUIAR RODRIGUES

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO:
MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS.**

Rio de Janeiro

2015

MICHELY AGUIAR RODRIGUES

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO:
MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro

2015

CIP - Catalogação na Publicação

R696p Rodrigues, Michely Aguiar
O processo de inclusão da criança com autismo:
mapeando práticas escolares e seus efeitos /
Michely Aguiar Rodrigues. -- Rio de Janeiro, 2015.
139 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Autismo. 2. Inclusão em Educação. 3.
Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão. I.
Santos, Mônica Pereira dos, orient. II. Título.

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação intitulada “ **O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO:
MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS** ”

Mestrando(a): **Michely Aguiar Rodrigues**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos**

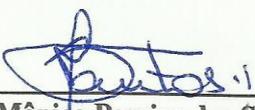
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

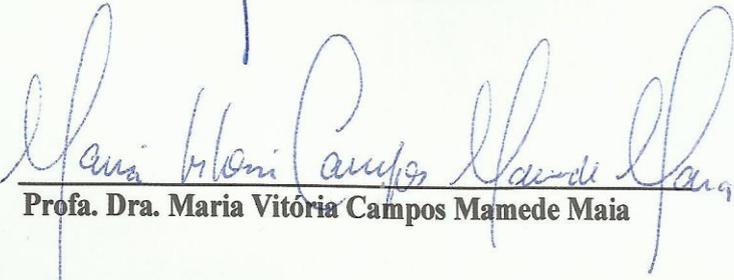
Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:

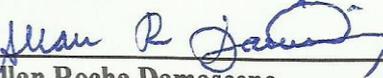
Presidente:



Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos



Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia



Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus que foi minha base
e fortaleza em todas as horas.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

(Madre Teresa de Calcuta, s/d)

AGRADECIMENTO

A Deus que me deu forças nos momentos difíceis, me ajudando a levantar e seguir.

À minha família por ter compreendido minha ausência em momentos importantes.

Ao meu marido, meu grande incentivador pra eu ter feito a prova do mestrado. Obrigada pelas discussões de lógica Aristotélica e omniléticas e por sempre me fazer acreditar que posso ir além! Amo você!

Ao meu irmão Marvin, por ter me emprestado seu quarto e seu computador durante os meses de pesquisa. Amo você!

À minha mãe por compreender minhas aflições e minha ausência. Obrigada por sempre confiar nas minhas escolhas! Amo você!

Ao meu pai que mesmo não estando mais entre nós me motivou a crescer, ainda que as circunstâncias não fossem favoráveis. Pai, seu orgulho de mim é tamanho que me fez continuar mesmo sem você pra me aplaudir. Em momentos como esse chego a ouvir sua voz e sentir sua emoção vibrando por minhas conquistas. Meu fã número um. Te amo pra sempre!

À minha tia Léa por sempre me animar, acreditar em mim, me ajudar, e me alegrar! Agradeço a Deus todos os dias por ter você na minha vida!

À minha tia Cinda pelo incentivo com os livros e palavras de ânimo.

À minha tia Cristina pela preocupação e carinho de sempre!

À minha prima Suzi que sempre me estende a mão quando preciso, me incentiva, me motiva e me faz acreditar em mim. Obrigada por seu carinho e por me dar colo nos momentos difíceis! Você faz parte disso!

À líder Lucila Valencia, que sempre me recebeu em sua casa com palavras de conforto e carinho. Obrigada por suas orações, preocupação e cuidado constantes comigo!

A todos da família CENTI pelas reuniões divertidas e acolhedoras, que em muitos momentos me trouxeram ânimo e palavras de sabedoria.

A minha amiga colombiana Ana Lucia Medina por estar comigo em momentos tão importantes me incentivando sempre a refletir e continuar. Suas sábias palavras foram bastante importantes para que eu caminhasse tendo certeza do que escolhi pra mim. Obrigada!

À minha orientadora, Mônica Pereira dos Santos, por ter acreditado em mim, pela oportunidade de participar do LaPEADE mesmo sem me conhecer, pela disponibilidade e sugestões valiosas durante a construção deste trabalho, e principalmente pela aprendizagem omnilética que fez de mim uma pessoa mais reflexiva com relação à inclusão e à vida. Saiba que me sinto orgulhosa em ter sido sua pupila e orientanda.

À banca por aceitarem o convite para avaliar meu trabalho, fazendo parte de um momento tão importante da minha vida. Sinto-me honrada em dividir isso com vocês!

À professora Maria Vitória Mamede Maia que me acalmou com palavras de carinho quando eu me encontrava aflita. Saiba que me fez bem, em diversos sentidos, ter sido sua aluna.

À Solange Rosa de Araújo pelo carinho, pela paciência, bom humor e disponibilidade de sempre. Funcionária exemplar, pessoa linda, humilde, sempre disposta a ajudar. Sol, minha flor, você é um show à parte, deveria ser considerada patrimônio da UFRJ!

Ao funcionário Fernando e ex-funcionário Ricardo, da secretaria da pós da UFRJ. Obrigada pela simpatia e disponibilidade de vocês!

À minha amiga catarinense Carla Cravo pelas sábias palavras, pela companhia, pelo carinho e pelo ouvido sempre disposto a escutar minhas angústias. Você é responsável por aquilo que cativou em mim. Obrigada por ter me ajudado em momentos tão difíceis. Você é daquelas pessoas raras que encontramos no caminho da vida!

À minha amiga Simone do Valle que sempre me socorreu com seus livros e suas palavras de incentivo. Obrigada amiga pelos cafés da tarde, pelos papos bobos e bons e principalmente pela torcida por mim! Você é especial!

À Angela Fernandes por me proporcionar grandes aprendizagens, mesmo que por pouco tempo de convivência. Você é uma pérola!

À Ellen Luci pela disponibilidade, carinho e humildade com que sempre me recebeu. Sem sua ajuda teria perdido a oportunidade de desenvolver um trabalho como esse.

À Juliana Carvalho pelo exemplo de mãe! Você me ensinou com exemplos o que não se aprende em nenhum curso. Parabéns por sua dedicação.

À Mayra Antunes por ter me acolhido com tanto carinho. Você é um exemplo de profissional. Obrigada pelo aprendizado!

À Andreia Luisa pelo carinho, humildade e acolhimento tão caloroso. Obrigada por ter confiado em mim mesmo sem me conhecer!

Aos integrantes do LaPEADE pelos momentos de discussões e aprendizagens. Em especial à Lili e Regina. Cada um de vocês teve sua importância nessa minha vitória.

À professora Sandra Melo pela ajuda na correção do meu projeto e pelas dicas preciosas de sempre.

A todos os participantes desta pesquisa que direta ou indiretamente me ajudaram a construir um trabalho que me causou surpresas, reflexões, mas principalmente satisfação.

A todos os funcionários da escola pesquisada por ter me recebido.

RESUMO

RODRIGUES, Michely Aguiar. **O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

É comprovado em inúmeros estudos que profissionais da área da educação ainda encontram-se despreparados para lidar com crianças público alvo da educação especial (Bueno, 1999a, 1999b, 2005, 2008; Michels, 2004; Garcia, 2005; Rodrigues, 2006; Fontes, 2007; Pletsch e Glat, 2007; Glat, 2008, apud Glat 2012). Esses e outros motivos acarretam uma série de problemáticas e barreiras ao processo de inclusão da criança com autismo. Diante disso, nosso estudo foi pautado no objetivo principal de analisar o processo de inclusão de um aluno com TEA em uma escola regular do município de Arraial do Cabo. Para isso, elencamos como objetivos específicos: expor um panorama do TEA e analisar algumas das políticas de inclusão, consideradas relevantes, empregadas nacionalmente; verificar como se dá o atendimento a este aluno com autismo na escola regular pesquisada, identificando alguns dos possíveis desafios e obstáculos encontrados durante o processo de inclusão do mesmo na referida instituição de ensino; analisar as culturas, políticas e práticas de inclusão implementadas na e pela escola com o intuito de promover a inclusão do aluno em foco, a partir do referencial analítico conhecido por perspectiva omnilética (SANTOS, 2012, 2013). Este estudo classifica-se como etnográfico cuja investigação dos dados se deu por meio da técnica de observação não participante (MARCONI E LAKATOS, 2003) na referida escola, tendo como instrumentos de coleta o diário de campo, e as entrevistas semiestruturadas, com os professores ligados diretamente ao aluno foco e com a equipe gestora da escola. Para a análise dos dados recorreremos a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e a triangulação. Utilizamos como referencial de análise e discussão o conceito de inclusão na visão omnilética (SANTOS, 2012, 2013) que se constitui de três bases: 1-culturas, políticas e práticas (BOOTH E AINSCOW, 2011); 2- dialética segundo Konder (1981, 2008) e Lukács (2010); e complexidade de Morin (2006, 2007, s/d). Os dados revelaram que o processo de inclusão na rede regular de crianças público alvo da educação especial é permeado por diversas influências, culturais, políticas e práticas tanto internas quanto externas. Diante disso muitas barreiras surgem de encontro ao processo de inclusão e a principal delas, dentre outras observadas, pôde ser compreendida como a formação profissional precária ou a ausência desta de forma continuada de modo a instruir os profissionais para a lida com o processo de inclusão.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão em Educação; Culturas, Políticas e Práticas de inclusão.

ABSTRACT

RODRIGUES, Michely Aguiar. The process of inclusion of children with autism: mapping school practices and their effects. Rio de Janeiro, 2015. Dissertation (Masters in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

It is proven by numerous studies that education professionals are still unprepared to deal with target group children of special education (Bueno, 1999a, 1999b, 2005, 2008; Michels, 2004; Garcia, 2005; Roberts, 2006; Fontes, 2007; Pletsch and Glat, 2007; Glat, 2008 cited Glat 2012). These and other factors lead to a series of problems and barriers to the process of inclusion of children with autism. Therefore, our study was guided towards the main objective of analyzing the process of inclusion of a student with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in a regular school in the town of Arraial do Cabo. In order to do so we list the following specific objectives: exposing an overview of ASD and analyzing some of the inclusive policies, which are considered relevant and are employed nationally; checking how the attendance to this student with autism takes place in the surveyed regular school, identifying some of the possible challenges and obstacles found during the process of his inclusion in that educational institution; analyzing the cultures, policies and practices of inclusion implemented in and by the school in order to promote the inclusion of the student in focus, through the analytical framework known as omnilectic perspective (SANTOS, 2012, 2013). This study is classified as ethnographic in which the research data were investigated using the non-participant observation technique (Marconi and Lakatos, 2003) in that school, having as collecting tools the field diary, and the semi-structured interviews done with the teachers directly connected to the student in focus and with the management team of the school. To analyze the data we used the content analysis technique (Bardin, 1977) and triangulation. We used as a benchmark for analyzing and discussing the concept of inclusion in the omnilectic view (SANTOS, 2012, 2013) which consists of three bases: 1- the cultures, policies and practices dimensions (Booth E Ainscow, 2011); 2- Konder's (1981, 2008) and Lukács (2010) dialectic concept; and 3- Morin's complexity concept (2006, 2007, s / d). The data revealed that the process of inclusion of the target special education children in the regular school network is permeated by several internal and external influences of cultures, policies and practices. As a result many barriers arise against the inclusion process and the main one, among others observed, could be understood as the poor or the lack of training on an ongoing basis in order to prepare professionals to deal with the process of inclusion.

Keywords: Autism; Inclusion in Education; Cultures, policies and practices of inclusion.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

	Pag.
TABELA 1- ARTIGOS QUE CITAM A PALAVRA AUTISMO.....	19
TABELA 2- ARTIGOS QUE CITAM A COMBINAÇÃO DE PALAVRAS EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	19
TABELA 3- ARTIGOS QUE CITAM AS PALAVRAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	20
QUADRO 1- PANORAMA DO ATENDIMENTO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA E DO CIEP.....	24
QUADRO 2- PANORAMA GERAL DA INSTITUIÇÃO CAMPO DE PESQUISA.....	25
QUADRO 3- INFRAESTRUTURA DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA	25
QUADRO 4- VISÃO GERAL DAS CATEGORIAS	62
QUADRO 5- REGISTRO FOTOGRÁFICO DOS LIVROS DIDÁTICOS	81
QUADRO 6- REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADES ADAPTADAS	83
QUADRO 7- REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADES AO GOSTO DO ALUNO	84
QUADRO 8- REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADES QUE BUSCAVAM FACILITAR A COMUNICAÇÃO	85
QUADRO 9- REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADE COM MÉTODO	86

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

	Pag.
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS- EQUIPE GESTORA.....	113
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTAS- PROFESSORAS REGENTE E APOIO.....	114
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTAS- PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS.....	115
APÊNDICE D- REGISTROS FOTOGRÁFICOS.....	116
APÊNDICE E- CRONOGRAMA DOS ENCONTROS.....	120
ANEXO 1- CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	128

ANEXO 2- CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	129
ANEXO 3- TERMO DE ASSENTIMENTO DO ALUNO FOCO DA PESQUISA.....	130
ANEXO 4- TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS PRESENTES NA SALA DE AULA OBSERVADA.....	131
ANEXO 5- TERMO DE CONSENTIMENTO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA SALA DE AULA PESQUISADA.....	132
ANEXO 6- TERMO DE CONSENTIMENTO DA EQUIPE DE PROFISSIONAIS.....	136

GLOSSÁRIO

NOMES FICTÍCIOS DAS PESSOAS CITADAS NA PESQUISA

Angélica- Supervisora itinerante

Antônia- Diretora geral da escola campo de pesquisa

Ariana- Uma das professoras regentes da escola campo de pesquisa

Élida- Supervisora educacional do turno

Ely- Coordenadora da equipe itinerante

Graça- Funcionária responsável pela distribuição dos livros didáticos

Hellena- Chefe da Divisão de Educação Inclusiva

Joaquim- Um dos inspetores homens que ajudava a professora de apoio

Júlia- Mãe do aluno com autismo

Lara- Professora de apoio de outro aluno com autismo

Mariá- Professora de apoio que acompanhava o aluno com autismo

Priscila- Professora que substituía a professora regente durante a folga

Renata- Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, fora da escola, que atendia o aluno com autismo

Rui- Aluno com autismo, sujeito principal da pesquisa

Rúlio- Um dos inspetores homens que ajudava a professora de apoio

Silvia- Professora de apoio de outro aluno com deficiência

Sônia- Professora regente da sala de aula pesquisada

Ticiania- Dirigente de turno

Valdirene- Uma das professoras regentes da escola campo de pesquisa

Vanessa- Orientadora Educacional do turno

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E QUADROS

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

GLOSSÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Tema	16
1.2 Justificativa	18
1.3 Questão, hipóteses e objetivos	21
1.4 Organização dos capítulos	22
2 METODOLOGIA.....	23
2.1 O campo de pesquisa	23
2.2 Os sujeitos.....	26
2.3 A pesquisa etnográfica.....	27
2.4 A técnica de observação	28
2.5 O estudo de caso	29
2.6 Instrumentos de coleta de dados	30
2.7 A análise dos dados.....	34
2.8 Referencial teórico metodológico	36
2.8.1 Sobre o autismo.....	36
2.8.2 Sobre a educação inclusiva na visão omnilética	36
2.8.3 Sobre as legislações e políticas	45
3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ETIOLOGIA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	47
3.1 Etiologia.....	47
3.2 Políticas e legislações nacionais	48
3.3 Políticas e legislações no Município de Arraial do Cabo	60
4 A OMNILÉTICA: TESSITURAS DIALÉTICAS E COMPLEXAS ENTRE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO	61
4.1 As categorias temáticas.....	61
4.2 Apresentação dos dados.....	64

4.2.1	Motivação para o trabalho.....	64
4.2.2	Formação profissional.....	69
4.2.3	Responsabilidade pela promoção da inclusão.....	73
4.2.4	Inclusão como direito e não como favor.....	77
4.2.5	Práticas pedagógicas.....	82
4.2.6	Preconceito como obstáculo à inclusão.....	92
4.3	Entrelaçando os dados.....	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICES.....	113
	ANEXOS.....	128

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema

O indivíduo com autismo possui um transtorno cuja etiologia ainda apresenta-se como algo nebuloso para profissionais da área médica e principalmente educacional. Pesquisas a respeito do tema, ainda se apresentam escassas no meio acadêmico, assim como também no meio científico conforme afirmam, por exemplo, Suplino (2007), Menezes (2012) e David (2012).

Estes e outros fatores acarretam a existência de um contingente minoritário de profissionais da área da educação que possuem algum conhecimento a respeito das condições que permeiam o cotidiano destas pessoas.

Iniciamos nossas elucidações a respeito do autismo com as palavras de Mello (2007), que afirma que tal transtorno “[...] se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.” (p. 17).

No Brasil, o diagnóstico para o autismo é dado a partir do DSM-V¹ (2014), que o classifica como um transtorno do neurodesenvolvimento nomeado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), dividindo-o em três níveis de gravidade, cada qual com seus variados déficits na comunicação social e consequências diversificadas causadas por comportamentos restritos e repetitivos.

Por ser o autismo um transtorno ainda pouco conhecido pelos participantes do ambiente escolar, o estudo deste e de suas vertentes relacionadas à participação crescente da criança com autismo na escola regular muito me desperta para a análise reflexiva no que tange às práticas escolares que são implementadas nos dias de hoje, devido ao reconhecimento de uma educação inclusiva em escola comum.

Meu interesse por este assunto iniciou-se durante minha estada em uma escola pública de Ensino Fundamental como funcionária, no cargo de Secretária Escolar, no município de

¹ American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al.. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

Armação dos Búzios-RJ, onde pude observar diariamente o processo árduo, chamado de inclusivo, pelo qual passava um aluno com autismo na referida instituição.

Desde então, partindo de tal experiência e analisando, àquela época de modo leigo, a forma como a inclusão daquele aluno ocorria, fui incomodada por questionamentos que ainda hoje me trazem à reflexão e me levam a querer me aprofundar o estudo deste tema.

Além disso, meu estudo de monografia, também sobre este tema, que apresentei como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, não se tornou suficiente para sanar meus questionamentos a respeito da inclusão que temos hoje para o atendimento de crianças com autismo em escolas da rede regular² de ensino.

O município de Arraial do Cabo foi escolhido como local desta pesquisa devido a fatores como, por exemplo, tratar-se de uma cidade que até este momento, conforme informações da própria secretaria de educação, não havia recebido nenhum estudante de pós-graduação *stricto sensu* para atuar com pesquisa desta natureza em sua rede de ensino pública. Informação esta, confirmada por meio de análise no banco de teses da CAPES³ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pois não foram encontrados quaisquer trabalhos tendo como campo a realidade educacional da rede pública da cidade em questão.

Além disso, conto com algumas facilidades pelo fato de ter nascido nesta cidade e vivido lá até pouco tempo atrás, o que me faz sentir mais à vontade e engajada em realizar este trabalho. Portanto, eu e minha família temos pessoas conhecidas que trabalham na rede de ensino regular da cidade, o que se configura como uma vantagem em termos de agilização de processos burocráticos.

Ademais, sinto grande motivação em estar trabalhando em prol da educação especial, mais precisamente da criança com autismo, que se configura para mim como um grande prazer e mostrando um pouco da realidade educacional de uma cidade turística, pacata e pouco conhecida neste sentido.

²Termo utilizado pela Constituição Federal de 1988, para distinguir as escolas da rede comum de ensino, das escolas especiais (destinadas somente ao atendimento de pessoas com deficiências). Logo, a escola comum ou regular é aquela que não é considerada escola especial.

³ Disponível em www.capes.gov.br

1.2 Justificativa

A relevância deste trabalho baseia-se em contribuir para futuros estudos a respeito do tema, além de buscar expor uma realidade ainda não pesquisada contribuindo com novas reflexões para a literatura atual. Portanto, no intuito de conhecer sobre a variedade de literatura acadêmica baseada neste mesmo tema e avaliar o quantitativo de trabalhos elaborados no Brasil nos últimos 5 anos, tentamos fazer uma pesquisa no Banco de Teses da CAPES, em janeiro de 2015, porém o site estava com problemas e não foi possível encontrar dados dos anos de 2010, 2013 e 2014. Depois de três tentativas de contato por e-mail, sem sucesso, achamos por bem realizarmos esta mesma pesquisa no site do SciELO⁴

O site do SciELO, segundo informações contidas no próprio, tem por objetivo “contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica por meio do aperfeiçoamento e da ampliação dos meios, infraestruturas e capacidades de comunicação e avaliação dos seus resultados veiculados por periódicos de qualidade crescente do Brasil publicados em acesso aberto”.

A ferramenta disponibilizada no site permite a busca por ano de publicação, resumo, autor, entre outras alternativas de campo de filtragem. Porém, decidimos por restringir nossa busca utilizando os dados: ano (2010 a 2014) e resumo (procurando nos resumos as palavras-chave desta dissertação que são: autismo, educação especial inclusiva, culturas, políticas e práticas inclusivas).

A pesquisa foi realizada de diversas maneiras, que serão explicadas logo abaixo, sempre enfatizando as referidas palavras-chave já mencionadas. Todas as pesquisas foram filtradas restringindo-as às áreas temáticas “Ciências Humanas”, “Educação e pesquisa educacional” e “Educação, especial”, de modo que se possa estabelecer uma comparação quantitativa a respeito dos trabalhos com este mesmo tema, nestas mesmas áreas, nos diferentes anos.

Primeiramente foi inserida a palavra autismo no campo “Todos os índices” no modo de pesquisa avançada.

Ao realizar uma leitura cuidadosa constatamos, por meio dos resumos que, dois dos trabalhos apresentados, um no ano de 2010 e outro no ano de 2012, deveriam ser desconsiderados, pois os mesmos tratavam-se, respectivamente, de um estudo de caso de

⁴ Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.org>.

blogs sobre autismo, e da análise de um filme, portanto fugiam do assunto autismo relacionado à pesquisa educacional, somente citavam a palavra.

Os resultados encontrados foram expostos na tabela abaixo:

TABELA 1: ARTIGOS QUE CITAM A PALAVRA AUTISMO

GRAU DE FORMAÇÃO DO AUTOR ⁵	DATA DA PUBLICAÇÃO				
	2010	2011	2012	2013	2014
PROFISSIONAL	0	0	0	0	0
MESTRADO	0	0	0	0	0
DOCTORADO	2	0	0	3	4
PÓS-DOC	1	0	0	0	0
TOTAL	3	0	0	3	4

Fonte: SciELO

Na segunda etapa da pesquisa no SciELO foi digitada a combinação de palavras educação especial inclusiva no mesmo campo e do mesmo modo como na pesquisa da palavra anterior.

Foram analisados os resumos de todos os trabalhos encontrados com esta combinação. Os resultados foram os expostos na tabela abaixo.

TABELA 2: ARTIGOS QUE CITAM A COMBINAÇÃO DE PALAVRAS EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

GRAU DE FORMAÇÃO DO AUTOR	DATA DA PUBLICAÇÃO				
	2010	2011	2012	2013	2014
PROFISSIONAL	1	0	0	0	0
MESTRADO	0	0	0	0	0
DOCTORADO	0	6	5	7	7
PÓS-DOC	0	0	0	0	0
TOTAL	1	6	5	7	7

Fonte: SciELO

⁵ No caso de mais de um autor foi considerada a formação mais elevada.

Esta terceira etapa da pesquisa consistiu em analisar os trabalhos onde as palavras culturas, políticas e práticas inclusivas apareciam, sejam elas concomitantes ou não. É bom ser lembrado que foram considerados somente os trabalhos que se referem ao ambiente escolar, não levando-se em conta aqueles que tratam de outros tipos de culturas, políticas e práticas.

TABELA 3: ARTIGOS QUE CITAM AS PALAVRAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS.

GRAU DE FORMAÇÃO DO AUTOR	DATA DA PUBLICAÇÃO				
	2010	2011	2012	2013	2014
PROFISSIONAL	0	0	0	0	0
MESTRADO	0	0	1	0	0
DOCTORADO	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	1	0	0

Fonte: Banco de Teses CAPES

Diante de tal pesquisa podemos analisar que neste intervalo de tempo de cinco anos, entre 2010 a 2014, poucos artigos foram publicados com relação ao mesmo tema desta dissertação.

Percebemos que na tabela 1 a palavra autismo aparece em somente 10 artigos durante todo este período.

Na tabela 2, com a combinação de palavras educação especial inclusiva, notamos que o número de trabalhos é um pouco mais significativo do que nas demais tabelas apresentadas, com 26 artigos publicados durante este espaço de tempo.

Já na tabela 3 filtrando os trabalhos pelas palavras culturas, políticas e práticas inclusivas encontramos somente 1 artigo, no ano de 2012 e nenhum nos demais anos analisados.

Foi encontrado com esta pesquisa um total de 37 artigos com temas semelhantes e pertencentes às mesmas áreas de conhecimento/temáticas desta dissertação, conforme o filtro de áreas temáticas do site analisado. Percebemos ainda que a maior parte de seus autores, 91,9%, possui grau de formação em doutorado, logo a minoria possui grau de formação profissional, mestrado ou pós- doutorado, cada um representando 2,7% do total.

Notamos ainda que o total de publicações por ano é crescente, começando por 2010 com 4 publicações, 2011 e 2012 com 6 cada um, 2013 com 10 e 2014 com 11 publicações de artigos. Portanto houve maior número de publicações nos últimos anos analisados.

Diante de tais constatações, podemos dizer que o número de publicações de artigos que possuem, em seus resumos, as mesmas palavras chave desta dissertação é bastante reduzido, portanto justifica a importância do estudo realizado neste trabalho de pesquisa, já que existe escassez de contribuição para a área da inclusão em escola regular, mais precisamente de crianças com autismo.

1.3 Questão, hipóteses e objetivos

Um trabalho de pesquisa se desenvolve inicialmente baseando-se em questionamentos que levaram ao inquietamento do pesquisador. Portanto, este trabalho está pautado pela seguinte questão: Quais os desafios encontrados por este aluno, sujeito da presente pesquisa, em classe regular e quais práticas são desenvolvidas na referida classe para um melhor atendimento e favorecimento do seu processo de inclusão?

Durante o processo, a pesquisa irá confirmar ou não as seguintes hipóteses:

- I. O aluno com autismo, inserido em classe regular, encontra desafios em seu processo de inclusão educacional;
- II. Estes desafios estão sendo aos poucos desvelados e confrontados pela escola com as políticas inclusivas, no intuito de ressignificar o atendimento, inclusão e desenvolvimento do referido aluno;
- III. Apesar destes esforços, as práticas de inclusão ainda não se mostram convincentes a ponto de podermos considerar o aluno em questão como em situação de inclusão escolar.

Partindo de tais questionamentos e hipóteses, foi delimitado como objetivo geral, analisar o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista⁶ em uma escola regular do município de Arraial do Cabo.

Após a definição do objetivo geral, o mesmo deu origem a três objetivos específicos que foram:

⁶ Não será possível evidenciar o grau/nível de autismo do aluno, sujeito focal da pesquisa, devido à falta de precisão do laudo médico, já que o mesmo somente expõe que a criança possui TEA, porém explica a impossibilidade de um laudo fechado que afirme o nível de gravidade devido à falta de exames conclusivos.

- a) Expor um panorama do Transtorno do Espectro Autista e analisar algumas das políticas de inclusão, consideradas pertinentes, empregadas nacionalmente.
- b) Verificar como se dá o atendimento a este aluno com autismo na escola regular pesquisada, identificando alguns dos possíveis desafios e barreiras encontradas durante o processo de inclusão do mesmo na referida instituição de ensino.
- c) Analisar as culturas, políticas e práticas de inclusão implementadas na e pela escola com o intuito de promover a inclusão do aluno em foco, a partir do referencial analítico conhecido por perspectiva Omnilética⁷ (SANTOS, 2012, 2013, 2015).

1.4 Organização dos capítulos

Esta dissertação foi organizada do seguinte modo: No capítulo 1 apresentamos a introdução, referenciando o tema, a justificativa, a construção do questionamento, das hipóteses e os objetivos do estudo; No capítulo 2 abordamos a metodologia, trazendo informações sobre as peculiaridades da pesquisa desenvolvida para este trabalho e a respeito do referencial teórico metodológico que utilizamos; No capítulo 3 expusemos o TEA, falando sobre sua etiologia e algumas das políticas e legislações brasileiras sobre inclusão e ainda considerações sobre a existência destas configurações legais no âmbito do município onde se localiza a escola campo de pesquisa; No capítulo 4 realizamos a apresentação e análise dos dados de acordo com o referencial analítico da Omnilética; Finalizamos o trabalho com nossas considerações finais quanto à realização da pesquisa.

⁷Este conceito será detalhadamente explicado no capítulo correspondente à metodologia.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos as singularidades desta pesquisa, assim como o referencial teórico metodológico que utilizamos para a análise dos dados.

2.1 O campo de pesquisa

O campo no qual a pesquisa foi realizada se trata de uma instituição da rede pública, localizada na zona urbana, no município de Arraial do Cabo, estado do Rio de Janeiro.

A cidade, conforme informações retiradas do site do IBGE⁸ possui aproximadamente vinte e oito mil habitantes (Censo Demográfico, 2010).

Sua rede educacional, pública e privada, conta com 34 escolas no total, dentre estas, 15 são instituições que atendem ao ensino fundamental. O número de alunos matriculados na rede totaliza 6.028, dentre estes 4.238 possuem suas matrículas no ensino fundamental (IBGE, INEP⁹, Censo Educacional, 2012).

Segundo informações retiradas do site da prefeitura da cidade¹⁰, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da DEI-Divisão de Educação Inclusiva, é responsável pela implementação de projetos que visam à inclusão de alunos com deficiência, além do acompanhamento dos que possuem dificuldades de aprendizagem.

A rede municipal de ensino da cidade conta com quatro salas de recursos multifuncionais¹¹ - SRM's. Três delas foram implementadas pelo MEC¹², funcionam dentro de escolas e atendem somente os alunos matriculados na respectiva escola que abriga a sala de recursos. Já a SRM que atende aos demais alunos da rede fica localizada em um CIEP¹³ próximo ao centro da cidade, mesmo local onde funciona a secretaria de educação, esta SRM, por sua vez, não foi implementada pelo MEC, portanto foi edificada e é custeada pela prefeitura, no entanto ela é chamada de Núcleo de Educação Inclusiva.

Dentre as escolas da rede municipal de ensino que possuem SRMs Implementadas pelo MEC, uma delas é a escola campo de pesquisa, porém de acordo com informações da DEI, essas salas de recursos ainda não possuem todos os recursos necessários, visto que o

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br>.

⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

¹⁰ www.arraial.rj.gov.br.

¹¹ “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. (Decreto 7611/2011, Art. 5º, §3º.)

¹² Ministério da Educação

¹³ Centro Integrado de Educação Pública

MEC, por questões burocráticas, ainda não enviou todo o material que deveria. Portanto, essas três SRMs estão incompletas, mas mesmo assim realizam atendimento educacional especializado¹⁴- AEE- aos alunos das escolas a que pertencem. Lembrando que conforme informações da DEI, essas salas atendem também alunos com dificuldades de aprendizagem, que não fazem parte do público alvo¹⁵ do AEE, esses são atendidos neste mesmo espaço, pelos mesmos profissionais, porém o atendimento prestado a este grupo de alunos possui a nomenclatura de “atendimento pedagógico especializado”.

Os alunos que já são atendidos pela SRM do CIEP continuam seus atendimentos lá, mesmo se migrarem para umas das três escolas que possuem sala de recursos própria. Lembrando que os alunos das escolas localizadas em bairros mais longes do centro da cidade, como por exemplo, Figueira, Monte Alto, Pernambuco e Sabiá são atendidos de forma itinerante, ou seja, a equipe do CIEP faz visitas semanais às escolas para atendimento do público alvo do AEE.

QUADRO 1: PANORAMA DO ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA E DO CIEP.

Origem da sala de recursos multifuncionais	Número de alunos, público alvo do AEE, atendidos.	Número de alunos, que não contemplam o público alvo do AEE, atendidos.	Número de alunos autistas, do turno da tarde da escola Adolpho, atendidos.
Sala de recursos da escola campo de pesquisa	08	04	0
Sala de recursos do CIEP- Núcleo de Educação Inclusiva	43	46	04
Atendimento itinerante (escolas de difícil acesso)	09	34	

¹⁴ “Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (...)”. (Decreto 7611/2011, Art. 2º, §1º).

¹⁵ De acordo com o Decreto 7611/2011. Art. 1º, §1º, “(...) considera-se público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

Total de alunos	60	84	04
-----------------	----	----	----

Fonte: Divisão de Educação Inclusiva.

A escola campo de pesquisa destina-se ao atendimento na modalidade Creche, com 96 alunos matriculados, Ensino Fundamental, 1º ao 6º ano com 677 alunos matriculados e Educação de Jovens e Adultos, com 254 alunos matriculados (Censo Escolar/INEP¹⁶, 2014). O quadro abaixo indica um panorama sobre alguns dados da escola:

QUADRO 2: PANORAMA GERAL DA INSTITUIÇÃO CAMPO DE PESQUISA

Número de alunos matriculados na escola	1.027
Número de alunos no turno da tarde	318
Número de turmas no turno da tarde	13
Número de alunos em processo de inclusão no turno da tarde	10
Número de autistas no turno da tarde	03
Número de profissionais na escola	166
Número de profissionais no turno da tarde	66

Fonte: Secretaria da escola campo de pesquisa.

O quadro a seguir mostra a estrutura física da escola, revelando a configuração de suas dependências. A instituição é estruturada em dois pisos e possui acessibilidade aos deficientes físicos com rampas de acesso com corrimão, tanto em sua parte externa, em um de seus acessos de entrada, quanto em suas dependências, no acesso do piso de baixo para o de cima, porém seus banheiros não são adaptados.

QUADRO 3: INFRAESTRUTURA DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

Primeiro piso (térreo)	Quantidade
Auditório	1
Banheiro	3
Banheiro Infantil	2
Cozinha	2

¹⁶ Dados extraídos do Censo Escolar/INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2014. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola>

Depósito de material de Limpeza	1
Pátio coberto (um deles com parquinho)	2
Pátio não coberto	1
Refeitório	1
Sala da direção	1
Sala da secretaria	1
Sala de aula	6
Sala de informática	1
Sala de jogos pedagógicos	1
Sala de leitura	1
Sala de recursos multifuncionais	1
Segundo piso	-
Banheiro	4
Pátio coberto	1
Sala de aula	14
Sala de professores	1

Fonte: Secretaria da escola campo de pesquisa.

A sala de aula pesquisada contava, até o momento do término da pesquisa, com 20 alunos, 10 meninas e 10 meninos, entre eles, o aluno em foco da pesquisa, a criança com autismo.

2.2 Os sujeitos

O sujeito em foco foi um aluno com autismo, de oito anos de idade, que no momento da pesquisa cursava o 1º ano do Ensino Fundamental. Resolvemos chamá-lo de Rui, nome fictício empregado no intuito de preservar sua identidade.

Os sujeitos secundários¹⁷ da pesquisa foram as professoras, regente e de apoio, que ministravam as aulas na classe da qual o sujeito focal faz parte, além de demais participantes do ambiente que estavam envolvidos, ou que habitualmente estabeleceram algum tipo de relação, direta ou indiretamente com o sujeito em foco, como diretora, orientadora

¹⁷ Todos os sujeitos secundários ao serem mencionados durante a análise dos dados foram identificados com nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

educacional, supervisora educacional, dirigente de turno, supervisora itinerante, além da professora que realiza o atendimento, do aluno foco da pesquisa, na sala de recursos fora da escola.

Além disso, foram consideradas também como sujeitos secundários todas as crianças que fazem parte da classe elencada como campo de análise. Porém, estes não foram entrevistados ou questionados, mas fizeram parte da dinâmica da sala, logo, foram observados em suas relações com o sujeito primário da pesquisa.

2.3 A pesquisa etnográfica

A etnografia, inicialmente, foi elaborada com o intuito de ser utilizada em comunidades com pequeno contingente de pessoas, com culturas isoladas. Em um segundo momento ela foi utilizada para o estudo em grupos de identidades definidas (raça, etnia, classe social, faixa etária) inseridos em grupos sociais de maior porte. Atualmente foi ampliada com o intuito de servir para o estudo de “comunidades de interesse”. (ANGROSINO, 2009)

Tendo em vista a opção pelo estudo de caso, a escolha dos alunos de uma escola pública municipal, do interior do estado do Rio de Janeiro, presentes em uma sala de aula do 1º ano do ensino fundamental, onde se encontra um aluno com autismo em processo de inclusão como “comunidade de interesse”, assim como os variados instrumentos de coleta de dados, entre outras peculiaridades, pode-se dizer que esta dissertação seguiu o método de pesquisa etnográfico, elencado por nós como o mais adequado para este caso.

Este método, conforme Angrosino (2009), é diferente das outras formas de realização de pesquisas em ciência social, visto que possui peculiaridades como, por exemplo, o fato de basear-se na pesquisa de campo, ser “multifatorial” (pode se valer de duas ou mais técnicas para a realização da coleta dos dados), ser holístico, pois ele é “conduzido para revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo”. (p. 31)

Para Silveira e Córdova (2009), este tipo de pesquisa pode ser considerado como um estudo de determinado povo ou grupo de pessoas. As autoras elencam as características típicas da pesquisa etnográfica, que segundo elas são:

O uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências; a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório. (p. 41).

Angrosino (2009) ainda nos alerta para a seleção que fazemos dos dados em campo, de acordo com a importância que conferimos aos acontecimentos no lócus de pesquisa, já que tais ocorrências tratam-se da vida real daquelas pessoas que pretendemos observar, visto que lidamos com situações que não ocorrem da forma como queremos ou como pretendemos encontrar, pois segundo ele:

Ao conduzir pesquisa etnográfica em campo, temos sempre de lembrar que não temos o controle de todos os elementos no processo de pesquisa: estamos capturando a vida como ela está sendo vivida, e assim devemos estar conscientes de que as coisas que podem parecer significativas para nós como pessoas de fora, como *outsiders*, podem ser ou não igualmente significativas para as pessoas que vivem na comunidade estudada- e vice-versa. (ANGROSINO, 2009, p. 91).

A pesquisa etnográfica, conforme Angrosino (2009), portanto só é possível de ser realizada em ambientes onde “haja pessoas interagindo em cenários “naturalmente” coletivos” (p. 43), diferentemente de pesquisas programadas em laboratório de cunho experimental. Diante disso o pesquisador nunca terá total controle daquilo que poderá encontrar no campo ao qual se propôs a observar.

2.4 A técnica de observação

Com o intuito de promover uma maior neutralidade com o campo e o objeto analisado, elegemos para esta pesquisa o emprego da observação não participante, que consiste em uma observação onde o pesquisador interfere minimamente no campo estudado, ou seja:

[...] o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 193).

A observação não participante foi eleita como a opção que melhor se adequa a esta pesquisa devido ao relativo distanciamento, diante das demais opções, que ela proporciona, entre pesquisador e sujeitos, oportunizando uma menor interferência no ambiente estudado, para que desta forma sejam preservadas todas as suas facetas, na tentativa de desvelar o cotidiano que se pretende estabelecer atualmente como inclusivo.

O intuito era de que a escola campo de pesquisa fosse observada da forma menos invasiva possível, objetivando a coleta de dados puros, sem indução ou instigação que viessem a modificar, de alguma forma, o ambiente estudado.

Na modalidade de pesquisa etnográfica não participante é importante que o observador seja reconhecido pelos participantes, os observados, como um pesquisador legítimo que

tomou os devidos cuidados éticos, e desta forma a relação entre as partes pode haver maior grau de formalidade, já que “o pesquisador se relaciona com eles estritamente como pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 33).

Entretanto, sabemos que a total neutralidade fica impossibilitada de ocorrer, visto que, no momento em que o pesquisador se insere no campo ambos se modificam mutuamente de algum modo, mesmo que minimamente. Desta forma, Fernandes e Moreira (2013, p. 521) nos dizem que “A observação total, isenta, asséptica, "neutra", nos moldes clássicos das ciências duras, simplesmente não é possível porque o pesquisador inevitavelmente influencia e é influenciado pelo campo de pesquisa e pelos sujeitos investigados, por se encontrar vivenciando interatividade”.

Ainda assim, grande esforço foi despendido no intuito de não haver intervenção ou interlocuções no meio estudado, entre outras ações que pudessem causar interferência relevante no campo de pesquisa, dentro do possível.

2.5 O estudo de caso

A pesquisa foi embasada no estudo de caso, que segundo Fonseca (2002) consiste em:

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. [...] O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto [...] O estudo de caso apresenta deste modo, uma forte tendência descritiva (p. 33 a 34).

Este delineamento de pesquisa foi adotado devido à possibilidade de uma averiguação aprofundada do cotidiano do aluno, sujeito focal, e das peculiaridades da realidade que o cerca no ambiente da escola regular, diante do processo de inclusão do qual o mesmo faz parte. Todo este procedimento propicia conhecer, por meio da investigação e sem a interferência do pesquisador, as nuances e subjetividades que permeiam a educação dita inclusiva na instituição educacional regular, dando um panorama realista de tal processo, tão presente nas escolas atualmente.

O estudo de caso apresenta-se como uma opção bastante abrangente, pois de acordo com Gil (2008) tal delineamento pode atender a propósitos diversos como, por exemplo:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e

- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (p. 58)

Yin (2001) nos diz que o estudo de caso vem sendo utilizado como estratégia de pesquisa nas diversas áreas como, por exemplo, na psicologia, administração e sociologia. Ele surge pela necessidade de compreensão dos fenômenos sociais carregados de complexidade, e “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (p. 21), desta forma podemos ter uma maior amplitude da situação estudada.

Diante disso, podemos observar que esta modalidade de pesquisa se adequou ao que se propôs para este trabalho no intuito de alcançar os objetivos traçados da melhor forma possível.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de diversos procedimentos, que descreveremos a seguir:

O primeiro é a **entrevista semiestruturada**, na qual “O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.” (GERHARDT et al, 2009, p. 72).

A escolha por este tipo de entrevista se deu pela liberdade que é oferecida ao entrevistado de falar sobre os assuntos relacionados ao tema principal, sem fugir do objetivo da entrevista, já que durante esta fala livre pode-se revelar minúcias e informações que podem levar a uma melhor interpretação e comparação a respeito daquilo que se fala e daquilo que se pratica no ambiente da escola regular.

A entrevista foi elaborada por meio de três roteiros que encontram-se nos apêndices A¹⁸, B¹⁹ e C²⁰. Ela foi destinada às professoras, regente e de apoio, da classe pesquisada, diretora da escola, à orientadora educacional, supervisora educacional, dirigente de turno, supervisor itinerante e professora da sala de recursos. Nos roteiros presentes nos apêndices A

¹⁸ Neste apêndice encontra-se o roteiro de entrevistas destinado à equipe gestora, cujos integrantes que aceitaram participar foram, diretora, orientadora educacional, supervisora educacional, supervisora itinerante e dirigente de turno.

¹⁹ Neste apêndice encontra-se o roteiro de entrevistas destinado às professoras da classe, regente e de apoio, da qual o aluno com autismo faz parte.

²⁰ Neste apêndice encontra-se o roteiro de entrevistas destinado à professora que realiza o atendimento, ao aluno foco da pesquisa, na sala de recursos, que funciona fora da escola.

e B estão dispostas nove perguntas, em cada um deles. Já no apêndice C foram disponibilizadas dez perguntas.

Para que uma entrevista seja conduzida se faz necessária a construção de um roteiro que, de acordo com Gerhardt et al (2009), “É uma lista dos tópicos que o entrevistador deve seguir durante a entrevista. Isso permite uma flexibilidade quanto à ordem ao propor as questões, originando variedade de respostas ou até mesmo outras questões.” (p. 73).

Os roteiros foram elaborados de forma que pudéssemos perceber a opinião da equipe que lida diretamente com o aluno incluído e suas respectivas necessidades, com o intuito de ter uma visão de como ocorre o processo de inclusão nesta escola, seus procedimentos, suas práticas, e qual o papel colaborativo de cada entrevistado para o acontecimento ou não da inclusão. Diante disso, descreveremos abaixo os objetivos que pretendemos contemplar em cada uma das perguntas presentes nos roteiros.

Iniciaremos esta descrição pelas cinco últimas perguntas, visto que elas eram as mesmas nos três roteiros, para em seguida explicar a quais objetivos se destinaram as demais perguntas de acordo com seus respectivos apêndices.

As perguntas de número cinco a oito (no apêndice A e B) e de número seis a nove (no apêndice C) referiam-se diretamente às culturas, políticas e práticas inclusivas, logo contemplavam o objetivo específico “c”. Além disso, elas tiveram por objetivo mostrar a visão, tanto da equipe gestora quanto das professoras, regente, de apoio e de sala de recursos, do que representam culturas, políticas e práticas. Ainda como objetivo, estas perguntas possuíam a pretensão de fazer com que todos os entrevistados refletissem e expusessem em palavras a respeito do que eles próprios e os demais participantes do processo de inclusão realizam no dia a dia, em suas funções, que visam a colaboração para um ambiente inclusivo omnileticamente.

A última pergunta contemplava os questionamentos desta dissertação, além disso, objetivava desvelar aquilo que cada um dos entrevistados idealizava como uma escola inclusiva e quais mudanças acreditavam serem necessárias para o alcance de um ambiente inclusivo na escola regular de hoje.

No apêndice A:

As três primeiras perguntas tinham por objetivo identificar de que forma ocorria o acolhimento ao aluno com autismo nesta escola, quais as práticas, as políticas e os métodos utilizados por todos na escola no intuito de promover a inclusão de alunos com autismo. Além disso, estas perguntas contemplavam ainda o objetivo específico “b”.

A quarta pergunta teve por objetivo identificar, na visão de cada profissional que compunha a equipe gestora, as barreiras encontradas pelo aluno foco da pesquisa, no processo de inclusão na referida escola. Além de ainda contemplar esclarecer os questionamentos da pesquisa e o objetivo específico “b”.

No apêndice B:

As perguntas de um a quatro contemplavam desvelar respostas aos questionamentos da pesquisa, além do objetivo específico “b”. Mas, ainda assim, cada uma delas possuía outros objetivos agregados que serão explicados a seguir.

As perguntas um e dois tinham por objetivo particular conhecer quais práticas e procedimentos eram realizados pelas professoras da classe para que o aluno seja atendido e quais adaptações, se existentes, foram realizadas em prol do seu processo de inclusão.

As perguntas três e quatro visavam perceber como ocorria a interação do aluno com autismo e as demais crianças da classe e ainda, se é ou foi necessária a realização de algum procedimento que facilitasse essa interação.

No apêndice C:

As perguntas de número um a três tiveram por objetivo perceber como ocorria o acolhimento ao aluno com autismo na sala de recursos, em que o aluno foco da pesquisa era atendido, quais as práticas, os métodos e políticas que são ou foram utilizados neste ambiente visando promover a inclusão em escola regular, já que a sala de recursos onde ocorria o atendimento do referido aluno, apesar de funcionar fora da instituição escolar, é compreendida como parte da mesma. Além disso, estas perguntas contemplavam ainda o objetivo específico “b”.

A quarta pergunta visava esclarecer se o trabalho realizado em sala de recursos era planejado em conjunto ou não com as professoras da classe regular da qual o aluno fazia parte.

A quinta pergunta objetivava identificar, na visão da professora de sala de recursos, as barreiras com as quais se depara o aluno, foco da pesquisa, no processo de inclusão na instituição escolar regular. Além de ainda almejar esclarecer os questionamentos da pesquisa e o objetivo específico “b”.

Lembrando que todas as perguntas elaboradas para os três roteiros pretendiam contemplar o objetivo geral desta pesquisa.

Para que as perguntas pudessem atender aos objetivos a que se propuseram foi importante a realização de um pré-teste que, segundo Marconi e Lakatos (2003), auxilia na verificação de três elementos consideráveis:

- a) Fidedignidade. Qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados.
- b) Validade. Os dados recolhidos são necessários à pesquisa.
- c) Operatividade. Vocabulário acessível e significado claro. (p. 203)

Conforme os autores, o pré-teste pode ser aplicado várias vezes para que a entrevista seja aprimorada e o mesmo deve ser realizado por grupo com características semelhantes ao que se destina a entrevista, mas em hipótese alguma deve ser realizado diretamente pela população foco da pesquisa. Diante disso, o roteiro foi enviado a um grupo de pessoas em situação análoga a da equipe foco, após o retorno foram verificadas as considerações dos participantes, o que permitiu a observação e correção de falhas. Então reformulamos as perguntas para uma maior validade das respostas.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado também foi a gravação de áudio durante as entrevistas já que, estas “[...] são costumeiramente registradas em gravadores de som. A gravação é um modo de assegurar a exatidão do que é dito [...] é essencial ter a fala verdadeira pronta para ser ouvida novamente” (ANGROSINO, 2009, p. 69). Sendo assim, achamos plausível utilizar, neste caso, somente o gravador de áudio para que pudéssemos preservar a identidade dos entrevistados;

Fotografias também foram utilizadas, para análise documental de algumas das atividades pedagógicas desempenhadas pelos alunos na sala de aula e que poderíamos extrair informações referentes a adequações ou não ao processo de inclusão do aluno, como por exemplo, exercícios propostos como atividades aos alunos, atividades realizadas nos cadernos dos alunos da classe, pois estes facilitam a revisitação aos fatos ocorridos no cotidiano, auxiliando, no momento da análise, uma reflexão melhor embasada na realidade vivenciada;

Por fim, utilizamos um **diário de campo** que, segundo Falkembach²¹ (1987) apud Gerhardt et al (2009), representa:

[...] um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários [...]. (p. 76)

O diário de campo ajuda no momento da reflexão a respeito das peculiaridades encontradas no cotidiano do campo estudado, auxiliando como mais um instrumento de

²¹ FALKEMBACH, E. M. *Diário de campo: um instrumento de reflexão*. Contexto e educação, Ijuí, v.2, n. 7, p.19-24, jul.-set. 1987.

análise, porém com a visão do pesquisador a respeito daquilo que chama a atenção no ambiente analisado. De acordo com Minayo (2010). Esta ferramenta pode ser um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico onde se descreverá todas as informações advindas da observação.

O processo de observação e a coleta dos dados foram realizados no primeiro semestre de 2015, em semanas intercaladas, totalizando 35 encontros. A escolha por semanas intercaladas e não corridas é devido ao fato de que fatores climáticos, eventos no calendário escolar, dentre outros aspectos, poderiam interferir diretamente no comportamento do aluno na classe e no ambiente como um todo, logo esta variação do cotidiano precisou ser considerada para uma maior clareza na análise dos dados que objetivavam retratar a realidade escolhida para estudo.

2.7 A análise dos dados

As principais fontes de coletas de dados utilizadas para esta dissertação, como já dito anteriormente, foram fotografias, diário de campo e entrevista semiestruturada que auxiliam na compreensão do que pensam os profissionais a respeito do processo de inclusão realizado nesta escola, ajudando a trazer dados que possam retratar a realidade do campo e assim suprir os objetivos aos quais se propôs esta pesquisa.

A utilização de diferentes fontes de dados para a constatação analítica é considerada *triangulação* de dados. Esta técnica permite a investigação por ângulos diferentes, dando base às considerações conclusivas a respeito dos fatos. Para Angrosino (2009) os instrumentos de coleta de dados não conseguem captar, sozinhas, elementos da comunidade pesquisada, por isso elas devem compor um conjunto, visto que, “[...] a boa etnografia geralmente resulta da triangulação- o uso de técnicas múltiplas de coleta de dados para reforçar as conclusões.” (p. 54).

Para a análise dos dados foi utilizado como referência o procedimento de análise de conteúdo baseado em Bardin (1977) que significa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31). Dentro do que a autora propõe optamos pelo tipo de análise denominada como categorial, que “[...] É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, na mensagem”. (p. 37, grifo do autor).

O analista, aquele que se dedica a analisar os dados, segundo Bardin (1977) pode ser comparado a um arqueólogo, já que ambos trabalham com vestígios que representam “[...] a manifestação de estados, de dados e de fenômenos.” (p. 39).

A análise de conteúdo é um procedimento criterioso de investigação, pois “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p. 44). Para que isto ocorra ela é dividida em três etapas, ordenadas da seguinte forma: descrição, inferência e interpretação.

A descrição é “[...] a enumeração das características do texto, resumida após tratamento.” (BARDIN, 1977, p. 39), esta se configura como a primeira etapa necessária ao processo de análise de dados. Por meio dela damos tratamento à informação presente na mensagem, portanto podemos analisar tanto os significados (analisar um tema) quanto os significantes (analisar procedimentos). É uma etapa onde se deve organizar e selecionar todos os elementos que serão analisados.

A etapa da inferência se configura como uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (p. 39). É um processo dedutivo, uma leitura de todo o contexto ao redor daquela informação, daquele dado, de tudo aquilo que foi filtrado na fase anterior. Mas, esta leitura realizada por aquele que analisa o conteúdo comunicado não é somente uma leitura “à letra”, mas também ao sentido que se encontra atrelado, mas não evidente (BARDIN, 1977).

Na última etapa, a interpretação, é onde é concedido um significado, às características já definidas nas etapas anteriores, ou seja, nesta fase é agregado um sentido, uma essência, às características enumeradas durante a primeira etapa, amadurecidas na segunda. (BARDIN, 1977).

As categorias elaboradas para esta análise foram embasadas em frases ditas pelos participantes da pesquisa durante o processo de observação, registradas em diário de campo, e ainda durante as entrevistas, portanto elas não foram pré-definidas e sim constituídas a partir dos próprios dados como “rubricas significativas” (BARDIN, 1977, p. 37). Tais frases formam significados e representam contextos que nos remetem à situações importantes no que tange a análise omnilética do processo de inclusão do aluno foco principal da pesquisa.

Cada uma das categorias será exibida no capítulo 4, de apresentação e análise dos dados.

2.8 Referencial teórico metodológico

2.8.1 Sobre o autismo

Ao discorrermos a respeito do autismo utilizaremos como base teórica Cunha (2012, 2013), Mello (2007), Orrú (2009, 2012), Silva et al (2012), Suplino (2009), que discorrem sobre o autismo, sua etiologia e/ou inclusão, abordando aspectos da promoção, aprendizagem, sociabilidade e autonomia do aluno com TEA.

Para esclarecer quais critérios são utilizados na classificação, nomenclatura, entre outros aspectos clínicos que serão pouco evidenciados neste trabalho utilizaremos as definições da American Psychiatric Association (DSM-V, 2014), que constitui-se em um manual para que profissionais da área médica possam basear-se no momento do diagnóstico da pessoa com autismo. Porém, nosso interesse em utilizar este referencial fica restrito ao auxílio que este nos traz para que possamos entender os níveis de gravidade do autismo, suas especificidades, o que torna-se primordial para o conhecimento e entendimento das relações e singularidade do aluno sujeito principal da pesquisa.

Partindo de tal observação, o processo de reflexão sobre as interações do aluno foco da pesquisa e o ambiente escolar onde este se encontra inserido torna-se um pouco menos velado, apesar de ser o autismo um tema bastante complexo.

2.8.2 Sobre a educação inclusiva na visão omnilética

Ao falarmos sobre educação inclusiva, servirão de base analítica Santos e Paulino (2008), Santos (2013), Booth e Ainscow (2011) os quais demonstram uma visão a respeito das culturas, políticas e práticas da educação inclusiva na atualidade, enfatizando a visão omnilética, que embasa um pensamento totalizante a respeito desses e de outros aspectos que permeiam a educação inclusiva no país. Também nos basearemos em Konder (1981, 2008), Netto (1985), Lima (1996, 2002), Lukács (2010) e Morin (2006, 2007) que nos ajudarão a compreender os princípios da concepção omnilética

Para iniciar o esclarecimento a respeito da visão omnilética partiremos da explicação de sua origem que de acordo com sua fomentadora, Santos (2013), é um termo constituído por três elementos morfológicos, **omni** que é um prefixo latino que significa tudo ou todo, **lektos** que é um radical grego que significa variedade ou diferença e finalmente o sufixo grego **ico** que significa concernente a, relacionado a.

Segundo Santos (2015), o termo está diretamente relacionado com as três dimensões, culturas, políticas e práticas elencadas por Booth e Ainscow (2011), pois estas possuem importância equiparada quando compreendidas e associadas aos fenômenos sociais.

A tridimensionalidade formará a base inicial do conceito de omnilética, que após reflexões da autora, em suas experiências de pesquisa, a levaram ao maior amadurecimento do conceito incluindo ainda mais duas bases categoriais.

Portanto, atualmente, a omnilética ainda envolve em sua compreensão a reflexão diante das relações, que são concomitantemente, dialéticas e complexas. A dialética é evidenciada no sentido materialista (KONDER, 1981, 2008; NETTO, 1985; LIMA, 1996, 2002; LUKÁCS, 2010), já a complexidade é evidenciada de acordo com as ideias de Morin (2006, 2007, s/d).

Nas palavras da autora, “Resumidamente, omnilética significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética”. (SANTOS, 2013, p. 23)

Em uma fala mais atual, Santos (2015) define o termo como algo que revela as diversidades relacionando-as de modo totalizante.

Para um melhor entendimento exporemos abaixo as três bases da omnilética:

1ª base:

As três dimensões de Booth e Ainscow (2011), reveladas no Index para a inclusão, além de representarem a base primária do conceito de omnilética também compõem o alicerce analítico deste trabalho, pois serão por meio das culturas, políticas e práticas inclusivas (três dimensões) presentes no campo de pesquisa que nos guiaremos para uma reflexão acerca da visão totalizante de inclusão que pretendemos seguir, permeada pela contemplação omnilética.

O Index para a inclusão representa uma sugestão de intervenções possíveis de serem implementadas nas escolas, que são embasadas em valores e princípios inclusivos associados a “[...] direitos, participação democrática, sustentabilidade ambiental, cidadania global, promoção de saúde, não violência e antidiscriminação.” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 18).

Este documento traz uma proposta de revisão de todos os âmbitos da escola, para que se construa continuamente o desenvolvimento inclusivo da instituição, ou seja, ele propõe uma constante reflexão com o apoio das três dimensões, de modo que “Políticas referem-se a

como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito; culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados.” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 13).

As dimensões são expostas da seguinte forma:

Dimensão A:
 Criando culturas inclusivas
 A1: Edificando a comunidade
 A2: Estabelecendo valores inclusivos
 Dimensão B:
 Produzindo políticas inclusivas
 B1: Construindo a escola para todos
 B2: Organizando o apoio à diversidade
 Dimensão C:
 Desenvolvendo práticas inclusivas
 C1: Construindo currículos para todos
 C2: Orquestrando a aprendizagem
 (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.13).

Na dimensão A, culturas, refere-se à valorização de todos os envolvidos com a escola e comunidades adjacentes, são valores inclusivos que se tornam compartilhados.

As três dimensões estão sempre existindo concomitantemente visto que “os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46). Mesmo que em alguns momentos uma se sobreponha à outra, esta situação é mutável e momentânea, pois logo se ressignificam e se reformulam.

Na dimensão B, políticas, envolve a inclusão em todos os âmbitos da escola, de forma que ela perpassa tudo e todos. Representam as normas e regras estabelecidas que ganham nova roupagem, permeando os sentidos inclusivos.

Já na dimensão C, práticas, volta-se à ação de refletir políticas e valores inclusivos naquilo que se ensina e que se aprende, não só com relação ao professor mas todos trabalham em conjunto e são responsáveis pela aprendizagem.

Podemos perceber que, de acordo com a proposta de Booth e Ainscow (2011) esta tridimensionalidade não há como existir separadamente, pois omnileticamente elas estão em constante movimento de construção e reconstrução, não estático, jamais findado, se perpassando e se influenciando mutuamente, tanto dentro quanto fora da escola, em um movimento ao mesmo tempo dialético e complexo.

Essas relações existentes entre as culturas, políticas e práticas são permeadas de direções e possibilidades que se voltam para a visão inclusiva. Por meio delas a escola é levada a uma reestruturação como um todo, de modo amplo, afetando tudo, todos e a todo o momento.

2ª base:

A *dialética* era classificada pelos gregos como a arte do diálogo, com o tempo passou a ser considerada a arte de demonstrar, em um diálogo, uma ideia por meio de argumentos substanciais que dessem clareza aos conceitos referentes ao que se demonstrava (KONDER, 2008).

Atualmente ela representa um novo sentido que se pode verificar quando Konder (2008) nos diz que a dialética “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade, como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (p. 7 a 8).

Já Lukács (2010), baseando-se, assim como Konder (2008), na dialética Marxista, nos afirma que a filosofia marxista:

“[...] rechaça a ideia tradicional de separação entre natureza e sociedade. Toma os problemas pertinentes à natureza na sua efetiva inter-relação com a sociedade, portanto, não como antíteses que se excluem mutuamente, mas como inter-relações entre complexos distintos que se formam e se modificam numa relação de determinação reflexiva” (p.20).

Portanto, de acordo com Lukács (2010) “O ser é compreendido como totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais [...]” (p.18), ele afirma que somos um “complexo de complexos”.

Conforme afirma Santos (2015), a dialética proporcionou muitas contribuições para a construção do conceito de *omnilética*, porém duas das bases que mais reforçam e embasam esta concepção são o conceito de **totalidade** e a relação entre **contrário** e **contraditório**.

De acordo com Konder (2008, p. 35) “Para a dialética marxista, o conhecimento é *totalizante* e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.”. A dialética nesta concepção é fundamentada em um pensamento totalizante, mas não supremo, no sentido abrangente da palavra.

Este conceito de totalidade nos auxilia a enxergar as nuances reais daquilo que pretendemos analisar, nos faz observar mais amplamente, de forma macro, de modo que não façamos concepções errôneas a respeito das coisas. Diante disso Konder (2008) nos explica que:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um *todo*. [...]. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa *visão de conjunto* deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. [...]. Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral. (p. 35 grifo do autor).

Isto posto podemos tornar mais cognoscível a base totalizante da omnilética, porém Konder (2008) ainda nos lembra que existem níveis de totalização, ou seja, a totalização vai sempre ser provisória já que ela dependerá do conjunto que pretendemos analisar, às vezes de forma menos ampla e por vezes mais abrangente, para ele é importante “[...] nunca esquecermos que a totalidade é apenas um *momento* de um processo de totalização (que, conforme já advertimos, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada).” (p. 38).

Ao analisar a inclusão de modo que possamos enxergar ao seu redor, podemos tentar fazer com que nossas ações se tornem mais abrangentes. Logo, a omnilética é um conceito que se volta não somente a analisar um determinado fato, a inclusão, mas também, entre outras coisas, aquilo que a gerou, como por exemplo, a existência da exclusão, ambos representando, neste caso, contrários. Daí, passamos à explicação de mais um conceito essencial da dialética para a construção da omnilética: o contrário e o contraditório.

O contrário e o contraditório nos permitem pensar sobre a existência de cada coisa presente na nossa realidade e que não pode ser entendida separadamente, pois uma está correlacionada à outra. Cada elemento real conecta-se às coisas contrárias e contraditórias.

Para um melhor entendimento desta conexão, Santos (2015) nos diz que:

“[...] enquanto que o contraditório nega e amplia a totalidade (por exemplo: incluído e não incluído, em que podemos congrega todos os cidadãos de uma dada sociedade conforme esta classificação: aqui, não incluído é tudo que se contradiz a incluído, mas que não necessariamente significa excluído.), o contrário opõe e relativiza a totalidade (por exemplo: incluído e excluído, que remete a um dado contexto, segundo certos padrões de certas sociedades. Aqui, excluído é tudo que se opõe a incluído, e que, necessariamente, é não incluído).” (p. 55).

A visão omnilética da inclusão reconhece que “[...] vários contrários serão possíveis, ao mesmo tempo e em um mesmo contexto, inclusive aqueles que ainda não conseguimos vislumbrar com clareza.” (SANTOS, 2015, p. 56). Logo, podemos perceber que tanto o movimento de inclusão quanto o de exclusão podem coexistir em uma mesma circunstância, por isso, omnileticamente falando, dependemos do entendimento de um para esclarecer a existência do outro.

Portanto, os **contrários** podem estar presentes em uma mesma situação, já os **contraditórios** não. Por exemplo, uma escola pode ser identificada, ao mesmo tempo, como inclusiva e excludente (contrários) em uma mesma situação. Porém, por exemplo, uma escola não pode ser inclusiva e não inclusiva (contraditórios) ao mesmo tempo.

Vejamos:

Falando de contrários- uma escola pode ser considerada inclusiva ao oferecer matrícula para toda e qualquer criança, independente das suas singularidades. Para todos os

efeitos legais esta instituição pode ser vista como inclusiva (considerando que as políticas e legislações de inclusão estão sendo cumpridas, mesmo que minimamente). Porém, dentro desta mesma escola podem ocorrer situações de exclusão, no mesmo espaço, se, por exemplo, as professoras regentes ignorarem as crianças com deficiência dentro da sala de aula. Logo, esta entidade escolar está sendo legalmente inclusiva, mas também excludente com relação ao tratamento oferecido em sala de aula.

Porém, Cirne-Lima (2002) nos lembra de que a consideração de termos como sendo contrários pode variar de cultura, já que, por exemplo:

No Brasil, na cultura em que vivemos, o contrário de Branco realmente é Preto. No Brasil, que foi país de escravocratas e de escravos, no Brasil em que o comércio de escravos negros oriundos da África era usual, o contrário de Branco é realmente Preto. Mas qual é o contrário de Branco em Tokyo ou em Xangai? Não sei, mas penso que deve ser Amarelo. Qual é o ponto-chave? Branco e Preto são pólos opostos de maneira contrária, sim, mas pressupõem e permitem que existam outras configurações de contrariedade. (p. 105).

Portanto, percebemos que além do preto, o branco também admite outras formas de contrários, vai depender daquilo que se constituiu culturalmente como oposto a ele. Logo, se somarmos o preto e o branco não conseguiremos reunir “a totalidade das coisas existentes e possíveis, mas tão-somente dois polos opostos, que não excluem a existência de um *tertium quid*. Podem existir outros contrários, como Branco e Amarelo. A oposição de contrários, aqui, surge da linguagem e da História.”(CIRNE-LIMA, 2002, p. 105).

Observamos, neste exemplo que os contrários admitem possibilidades, ou seja, eles permitem a combinação de diversos pares inversos, dependendo unicamente do contexto em que estão inseridos. O mesmo já não ocorre com os contraditórios.

Falando de contraditórios- voltando-nos para o contexto deste trabalho, podemos dizer que uma escola não pode ser considerada inclusiva e não inclusiva ao mesmo tempo. Por exemplo, se uma criança está matriculada em uma escola voltada somente para crianças especiais, podemos considerar que esta instituição é não inclusiva, baseando-nos no princípio da escola inclusiva, que segundo a Declaração de Salamanca (1994), é “[...] o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. [...]” (p. 61).

Portanto, nos atendo a este conceito de escola inclusiva, podemos considerar que ou a escola é especial ou é regular, logo ou ela é não inclusiva, pois não aceita qualquer aluno, ou ela é inclusiva, aceita os alunos independente das diferenças. Percebemos, por este exemplo, que os contraditórios não podem existir em um mesmo espaço, pois um cancela e invalida a possibilidade de existência do outro.

Voltando à explicação de Konder (2008), quando ele nos diz que a dialética é o modo como pensamos as contradições do mundo real e que estas, por sua vez, não são estáticas porque se transformam constantemente, podemos nos aprofundar ainda mais tomando por base suas afirmações.

Mas, antes recorreremos a Cirne-Lima (2002) que, baseando-se no pensamento aristotélico nos mostra que “A velha regra lógica diz: Se um dos contraditórios é verdadeiro, o outro é falso, e vice-versa.” (p. 88). O autor demonstra por meio do Quadrado Lógico Aristotélico²², de que forma podemos entender, pela explicação da lógica, os contrários e contraditórios e em que sentido esses conceitos de diferem.

Diante disso, baseando-nos da fala de Cirne-Lima (2002), antes de qualquer coisa, podemos afirmar aqui que tudo aquilo que é contraditório ou é ou não é, ou seja, não podem coexistir numa mesma situação, visto que um termo anula o outro, eles estão diretamente ligados à anulação e/ou negação, como por exemplo, preto e não preto.

Portanto, quando elegemos separar tudo que é preto de tudo aquilo que é não preto, o não preto engloba todas as outras coisas de cores possíveis, só excluindo as coisas que são de cor preta. Isto posto, se somarmos os contraditórios teremos a totalidade das coisas existentes e possíveis. (CIRNE-LIMA, 2002)

É evidente que poderíamos apresentar exemplos de contraditórios baseados na lógica presente no Quadrado Lógico Aristotélico, que aprofundaria ainda mais essa explicação conceitual, já que o conceito de contraditório não se resume a isso e sim é muito mais complexo e substancial. Porém, por hora, nos deteremos em explicações práticas e mais simplórias, ou seja, menos minuciosas.

Ainda assim, lembramos que na explicação de contrários e contraditórios segundo a Lógica Aristotélica não se admite exemplos por meio de palavras e sim por frases, por isso tentamos entendê-la para adaptá-la às palavras como, por exemplo, inclusão e não inclusão, preto e não preto, inclusão e exclusão, ficando desta forma mais alcançável e próximo do que pretendemos dizer.

Trazendo para o nosso contexto prático, tentando tornar a explicação menos rebuscada, quando eu afirmo a escolha por algo que deve ser preto, mas em seguida eu mudo de ideia e, me contradizendo, eu afirmo que prefiro, agora, algo que deve ser não preto, automaticamente estou anulando qualquer possibilidade de existir o preto nesta minha nova

²² Vide CIRNE-LIMA, Carlos. *Dialética para Principiantes*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

escolha, que pode ser de qualquer outra cor existente no universo, contanto que seja não preto. Eu abro aí uma anulação, eu cancelo todas as possibilidades de escolha do preto, logo não deixo brechas para qualquer relação entre o que é preto e o que é não preto.

O que nos vem à cabeça diante de duas coisas contraditórias é que existem duas situações, dois lados, neste caso o preto e o não preto. Trazendo isso para o que Konder (2008) nos disse, podemos observar que esses dois polos se contrapõem, se contrariam, mas também se transformam a todo o tempo.

Agora, pensando no porquê da Omnilética incorporar este conceito é que devemos perceber a realidade como permanentemente contrária e ao mesmo tempo contraditória, existem sempre dois polos que se opõem, mas o foco da omnilética é que precisamos perceber, descobrir e conhecer os dois lados para que desta forma possamos construir uma reflexão e elaborar um pensamento mais completo a respeito da realidade, não descartando nenhum lado, já que ambos, mesmo que opostos, complementam a si próprios e também nossa visão de totalidade da situação em questão, lembrando que essa visão é constantemente mutável, já que também seus opostos assim o são.

Concluindo, mas sem pôr fim a esta discussão, podemos dizer, baseando-nos no que Konder (2008) e Lukács (2010) nos apresentam, que a dialética é composta basicamente de oposições, ora contrárias, ora contraditórias, e é a partir de um dos polos que parte a discussão e que se pode demonstrar, como afirmavam os gregos, por meio de um diálogo, outras ideias com argumentos substanciais, formando polos opostos complementares, que nos levam ao processo de totalização do pensamento, já que, estes organizados dialeticamente, nos remetem à reflexões e reformulações de novos conceitos continuamente.

3ª base:

A complexidade, segundo Morin (2006), almeja ao conhecimento multidimensional, porém não deve ser confundido com um conhecimento soberano, pois este, o que alcança variadas dimensões, afirmado pelo autor é apenas abrangente, tem um sentido amplo, de forma que agrega diversas vertentes de um mesmo contexto, pois estão interligadas, mesmo quando antagônicas. Nas palavras dele “verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambiguidade.” (p. 7).

Desta forma, Morin (2006) evidencia a impossibilidade de um conhecimento completo, haja vista que a inviabilidade de um saber absoluto é um dos princípios do conceito de complexidade. Quando o autor afirma que para ele as verdades profundas se

complementavam mesmo sendo antagônicas, ele afirma esse antagonismo no sentido de contrários e não de contraditórios. Podemos observar isso quando ele nos diz que a complexidade consiste:

[...] num ir e vir constantes entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Ela utiliza a lógica clássica e os princípios de identidade, de *não contradição*, de dedução, de indução, mas conhece-lhes os limites e sabe que, em certos casos, deve-se transgredi-los. Não se trata portanto de abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica – mas de integrá-los numa concepção mais rica. [...] Trata-se de repor as partes na totalidade, de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de união, de autonomia e de dependência, em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos) no universo. (MORIN, s/d, p. 18 apud SANTOS, 2013, p. 25 a 26. Grifo nosso).

Diante disso, conforme Morin (s/d) nos esclarece, a complexidade utiliza, entre outras coisas, os princípios da não contradição, e estabelece uma relação constante, um jogo de contrários, que, como já explicamos, não se anulam, mas se complementam, interagem, se reformulam, constroem-se e reconstroem-se infinitamente.

O pensamento complexo abrange as possíveis formas de pensar, vislumbrando a amplitude e ainda “[...] recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade.” (MORIN, 2006, p.6).

Na complexidade de Morin (2006) existe uma tensão constante entre a pretensão a um conhecimento não fraccionado, não reduzente, e a aceitação de que todo conhecimento é incompleto. Logo, de acordo com este princípio, todo e qualquer saber estará sempre em construção, nunca se finda, nem se completa, podendo também ser superado, reformulado ou questionado a qualquer momento, por isso não soberano.

Morin (2006) nos esclarece essa tensão quando nos diz que o pensamento complexo requer “[...] o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza. Mas traz também em seu princípio o reconhecimento dos laços entre as entidades que nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar umas das outras” (p. 7).

Retornando à omnilética, depois do esclarecimento a respeito do contrário e do contraditório, da dialética e da complexidade, acreditamos que podemos dizer que, se a dialética, segundo Konder (2008) e Lukács (2010), baseia-se na percepção da realidade de forma totalizante, tanto contrária quanto contraditória, e em movimento infundável, e se a complexidade de Morin (s/d, 2006) se constrói no movimento constante dos contrários, concluímos, sem pretensão de findar a discussão, que o ponto de interseção seria a visão global, ampla, multidimensional, inter-relacional, totalizante e suas incompletudes.

Diante disso, a fim de resumir nossa aclaração a respeito das três bases que compõem a visão omnilética e relacioná-las entre si vamos às palavras de Santos (2015), já que ninguém melhor que sua própria criadora para compendiar com clareza a definição desta nova concepção: “Assim, a perspectiva omnilética poderia ser definida como uma forma de se perceber os fenômenos humanos e sociais como caracterizados tridimensionalmente, e em que as dimensões relacionam-se dialética e complexamente.” (p. 9).

Observamos que as bases que compõem a omnilética se complementam, se inter-relacionam e se influenciam para formar o que se considera nesta visão de inclusão.

Sendo assim, esta perspectiva, busca da dialética a relação dialógica entre os contraditórios e contrários possíveis e existentes, que formam um modo mais amplo de pensarmos as contradições e contrariedades do mundo, em um processo de totalização que nunca se finda, assim como busca a composição das partes da totalidade na relação dos contrários, afirmado pela complexidade de Morin (s/d), formando ambos uma visão ampla que se refletem nos modos de pensar e agir culturais, políticos e práticos.

Portanto, a visão omnilética nos faz transgredir, regredir e progredir constantemente nossos pensamentos e convicções, nos levando a uma reflexão incessável daquilo que consideramos como nossas culturas, políticas e práticas, tanto em nosso meio profissional quanto pessoal. Digo pessoal porque por meio da visão omnilética desconstruiremos aquilo que nos constituiu desde a nossa formação como ser, passaremos a questionar as influências que nos conceberam como cidadão.

Podemos dizer que seu maior objetivo não é fazer com que saibamos esse ou aquele modo de lidar com as coisas e suas relações no mundo, mas é nos tornar cientes de que o processo de inclusão nunca será, no seu sentido, completo, mas sempre estará em um universo infundável de possibilidades, reflexões, reformulações que podem nos mobilizar sucessiva e incansavelmente. Pois, se este processo não se conclui, assim também nossas inquietudes e incertezas também não.

2.8.3 Sobre as legislações e políticas

Para melhor esclarecimento a respeito das legislações e políticas que permeiam a educação especial foram utilizados textos normativos como, por exemplo, LDB nº9394/96, mais precisamente seu capítulo V, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (2007), a Lei 12764/12, conhecida como Lei Berenice Piana (2012), que estabelece

a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e os Decretos, 7611/11 que trouxe modificações e polêmicas no que tange ao atendimento do público alvo da educação especial na rede regular, e 7612/11 que propunha iniciativas novas para o cenário atual de inclusão social.

Além destes, utilizamos outros documentos também significativos que tratam da questão da Educação Especial, onde são referenciadas disposições que garantem o ingresso e permanência da criança com TEA na escola regular.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ETIOLOGIA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Neste capítulo, inicialmente, faremos um breve histórico a respeito dos primeiros estudos que envolviam o autismo, as descobertas primárias até sua denominação, prevalência, causas e classificação nos dias atuais. Já na segunda seção, mostraremos um apanhado de algumas das políticas públicas e legislações brasileiras que consideramos de maior relevância e que intencionavam mudanças, ou não, no panorama da educação especial desde os últimos cinquenta anos até a atualidade.

3.1 Etiologia

A palavra autismo é de origem grega- *autós-*, e significa “de si mesmo”. Este termo foi utilizado pela primeira vez em 1911 por E. Bleuler, um psiquiatra suíço, que na circunstância tinha por objetivo descrever sintomas da esquizofrenia como a introspecção e a alienação da realidade (CUNHA, 2014).

Mais tarde, em 1943, Leo Kanner, um psiquiatra austríaco, publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao tema, originadas de uma observação realizada com onze crianças que apresentavam características semelhantes como dificuldades de relacionamento interpessoal, atrasos e alterações na linguagem, tendências por repetições e rituais cotidianos. Ele nomeou o autismo como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” e suas pesquisas perduraram por pelo menos mais trinta anos, o que o fez revisar seu conceito por variadas vezes (ORRÚ, 2012).

Suas causas ainda são um mistério para a medicina, mas apesar disso existem, na literatura sobre o tema, algumas afirmações quanto a condições que podem concorrer para o risco de ocorrência do transtorno, como, por exemplo, sua associação a “Uma gama de fatores de risco inespecíficos, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico [...]” (DSM-V, 2014, p. 56).

O Transtorno do Espectro Autista- TEA, como é denominado pelo DSM-V (2014), é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, que engloba o transtorno autista, autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo atípico, autismo de alto funcionamento, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e ainda o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

O DSM-V (2014) é um manual elaborado pela **American Psychiatric Association**²³ para uso internacional de profissionais da área médica que se baseia em seus critérios e especificações, e que em consonância com o CID-10²⁴, são utilizados referencialmente a fim de formarem os diagnósticos de diversas doenças, síndromes, entre outras situações relacionadas ao cérebro.

O TEA caracteriza-se em três níveis de gravidade, que podem sofrer variações conforme o contexto em que o indivíduo está inserido e ainda oscilar de acordo com o tempo. Estes três níveis de variação classificam os déficits apresentados pelo sujeito em sua comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos (DSM-V, 2014).

A prevalência é de 1% da população, analisada nos Estados Unidos e em outros países, e pode ter seus sintomas percebidos já “[...] durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves [...]” (p. 55), sendo diagnosticado com uma frequência quatro vezes maior no sexo masculino do que no feminino (DSM-V, 2014). As características diagnósticas são baseadas na observação de quatro critérios pré-definidos por este documento.

As consequências de alguns dos déficits trazidos pelo TEA ao organismo e à vida do indivíduo são significativas, porém, já existem alternativas de tratamento que podem minimizar seus efeitos, principalmente se associadas a um diagnóstico precoce. Portanto, para SILVA et al. (2012) é necessário que “uma equipe multidisciplinar (psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores) trabalhe de forma integrada e que haja muito empenho e engajamento familiar” (p. 207).

3.2 Políticas e legislações nacionais

Muitas políticas e legislações foram surgindo com o objetivo de favorecer a inclusão de crianças com necessidades especiais, porém, veremos no decorrer do texto que somente a partir de determinadas iniciativas é que se pôde incluir o aluno com autismo como beneficiário legal deste atendimento na rede comum/regular²⁵ de ensino.

²³ Associação de Psiquiatria Americana.

²⁴ CID 10- Classificação Internacional de Doenças. É publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. Fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. Disponível em: <http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>.

²⁵ - Entende-se por escola comum ou regular, toda a instituição que não se configura como escola especial (que atende somente ao público alvo da educação especial), ou seja, é a instituição que se destina, ou deveria se destinar, ao atendimento de qualquer público.

Algumas das ações consideradas por nós como mais relevantes serão mostradas cronologicamente no intuito de desvelar um tanto das principais mudanças nas políticas e legislações brasileiras que acarretaram em transformações no que tange ao atendimento empenhado ao público-alvo da educação especial até o surgimento do conceito de inclusão, e de que forma tais modificações vieram a influenciar a inclusão da criança com autismo.

Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61, já se mencionava a possibilidade de educação para pessoas com deficiência dentro do que se chamava de “sistema geral de educação”, pois seu art.88 diz que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961). Porém, ela não significou avanços no atendimento ao público alvo da educação especial na escola regular, somente mencionava a possibilidade de atendimento, mas nada foi modificado pra que esse direito fosse garantido.

A Constituição Federal de 1988, também se configurou como uma iniciativa relevante, sendo considerada um dos marcos para as conquistas e reformulações da educação para pessoas com deficiências no Brasil. Neste documento é apresentado em seu artigo 206, inciso I o estabelecimento da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e ainda a garantia, como dever do Estado, da oferta de atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, artigo 208, Inciso III).

Ainda que esta lei tenha imputado ao Estado a responsabilidade pela garantia do atendimento aos indivíduos com deficiências, de preferência na rede de ensino regular, não se pôde observar grandes iniciativas para que a escola recebesse tais alunos de modo a atender minimamente às suas singularidades, mas foi e ainda é por meio da afirmação de que “a educação é um direito de todos” (BRASIL, 1988, artigo 205) que se tenta buscar bases legais que possam, se não transformar, pelo menos alavancar as condições de acesso, permanência e atendimento que se tem atualmente.

A Declaração de Salamanca surge em 1994 como resultado de uma Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, Espanha, tendo como principal objetivo assegurar que a educação de pessoas com deficiência, seja parte integrante dos sistemas educacionais. Esta declaração passou então a exercer grande influência sobre a constituição de políticas públicas para a educação inclusiva brasileira. A partir dela alguns passos foram iniciados na luta pela inclusão, pois ela inspirou a construção de políticas como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial (1994), que passou a integrar crianças com deficiência no sistema educacional regular.

O processo de “integração instrucional” orientado por tal política, quer dizer que o acesso à escola regular estaria condicionado somente àqueles indivíduos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19).

Portanto, a referida “integração” é interpretada como uma adaptação do aluno à escola comum/regular, ou seja, desta forma o aluno deve se adaptar ao ritmo, já que nada será modificado para que suas necessidades e peculiaridades sejam respeitadas. Isso atrela um rótulo de incapacitado a todo aquele indivíduo que, por consequência de seus comprometimentos, não conseguir acompanhar o andamento das turmas existentes nas escolas regulares de ensino.

Esta integração, ainda que não tenha trazido atendimento nem práticas justas, representou a presença do público alvo da educação especial na rede regular de educação e iniciou a reformulação do atendimento oferecido que, por não ser satisfatório, posteriormente, deu início à necessidade de construção do processo de inclusão.

Ainda assim, analisando de forma menos positiva, podemos perceber que a Política Nacional de Educação Especial (1994) não favoreceu uma reformulação das práticas educacionais nas escolas regulares no intuito de atender ao aluno com deficiência, pelo contrário, ela reforçou uma educação seletiva, excludente e segregadora.

Visto que, o conceito de integração trazido por esta política além de não privilegiar uma educação voltada para a singularidade dos sujeitos, pois este era considerado o único responsável por sua adaptação às práticas já existentes, ainda corroborava para que muitas dessas pessoas, consideradas incapazes de se adaptarem, continuassem nas escolas especiais.

No ano de 1996 surge no cenário brasileiro, e vigora até os dias atuais, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96- que em seu artigo 59 (modificado em 2013 pela Lei 12.796), inciso I, menciona que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos público alvo da educação especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Além disso, outras informações presentes na lei representam vitórias substanciais para a educação inclusiva como, por exemplo, a extensão da oferta da Educação Especial na faixa etária de 0 a 6 anos (art.58, §3º) e ainda a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

Apesar de tais perspectivas de melhorias atreladas à atual LDB, as mudanças ocorridas até tal momento, e ainda nos dias de hoje, se mostraram modestas para que a inclusão representasse a garantia irrestrita dos direitos das pessoas com necessidades especiais, já que

“[...] estamos em um momento de transição em direção a uma educação inclusiva. [...], pois a realidade em nosso país tem mostrado que muitas escolas carecem de melhor preparação para ensinar o aluno com necessidades especiais.” (CUNHA, 2013, p. 41).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172/2001, ainda que privilegiando o conceito de integração, determinou objetivos e metas com a finalidade de que os sistemas de ensino propiciassem condições de atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

O Plano mostrou ainda, em seu diagnóstico, algumas insuficiências e disparidades nos sistemas de ensino em relação a aspectos como: a oferta da educação especial por regiões brasileiras; a incumbência da oferta desta educação por natureza das instituições, mostrando que, naquela ocasião, as entidades filantrópicas eram responsáveis por quase metade da educação especial no país; a qualificação do profissional do magistério; as estruturas físicas adequadas para o atendimento deste público; a oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular.

De certa forma, ainda que este PNE tenha contribuído de modo simplório para mudanças no cenário da educação especial, ele já vinha evidenciando que muitos degraus ainda deveriam ser alcançados no intuito de melhorar o atendimento destinado a este público.

Ainda no ano de 2001, a partir do Parecer CNE/CEB nº17/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b), surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que foram definidas pela Resolução nº CNE/CEB 02/2001.

Tais Diretrizes foram elaboradas em dois grandes temas: "A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais"; e "A Formação do Professor". Neste documento adota-se o conceito de “necessidades educacionais especiais”, chamando-o de “nova abordagem”, e também o de “inclusão” sobre a justificativa de que, desta forma, a prática pedagógica tradicional da educação especial seria suplantada, já que se tiraria o foco do “problema” do aluno e ampliar-se-ia o atendimento, fundamentando que a partir de então, este terá como foco:

[...] não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001, p. 43 a 44).

Nota-se que, essa iniciativa trazida pelas Diretrizes demonstrava uma tentativa de que a educação especial passasse a dar conta de resolver os problemas de exclusão que pudessem ocorrer com aqueles alunos que possuíssem dificuldades de aprendizagens, que não

estivessem ligadas a causas orgânicas. Porém, além de não garantir que esse aluno recebesse um atendimento que pudesse ajudá-lo a resolver suas demandas, ainda se corria o risco de sobrecarregar a responsabilidade da educação especial, acreditando que esta poderia buscar alternativas para sanar tais dificuldades.

Para Fogli et. al (2008), “A prática de encaminhar alunos, com problemas de aprendizagem e comportamento para a educação especial é um grande equívoco. [...] a Educação Especial reproduz a lógica da Educação Geral, em nada colaborando no sentido de atender às reais necessidades individuais.” (p. 113).

A autora nos remete ao fato de que a escola está cada dia mais se articulando para a homogeneização dos alunos e da “universalização dos saberes, desconsiderando as diferenças de classe, etnia, gênero e cultura, estando despreparada para receber adequadamente os alunos reais.” (p. 111).

Desta forma, percebe-se que, a tentativa de ampliação do atendimento pela educação especial aos alunos com dificuldades cognitivas, de comportamento e psicomotoras pode não significar avanço, já que muita coisa ainda necessita de mudança, pois para Mantoan (1997, p. 235) *apud* Fogli et. al (2008, p. 112) “[...] a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social.”

Ainda com relação às Diretrizes, a Resolução n. CNE/CEB 02/2001 que as definiu menciona, em seu artigo 18, que o professor, em sua formação, pode ser considerado capacitado ou especializado, determinando da seguinte forma:

§ 1º São considerados professores *capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores *especializados* em educação especial aqueles que desenvolveram 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, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em

equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001. Grifo nosso).

Acredita-se que, após todas essas definições, algumas mudanças deveriam ter sido realizadas nos currículos dos cursos de formação de professores, sejam eles de nível médio ou superior, conseqüentemente acarretando melhorias no atendimento ao aluno público alvo da educação especial na escola regular, diminuindo aos poucos as desigualdades geradoras de exclusão. Mas, para Garcia (2004, p. 187 apud MICHELS, 2006):

A proposta de educação especial na educação básica, aqui analisada [Resolução CNE/CEB 2/2001] em sua relação com a formação de professores, opera pela justaposição de profissionais com formações diferenciadas, como se a sua soma solucionasse as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nas proposições políticas para as escolas do ensino regular. A resposta apresentada contribui para administrar tais desigualdades, mas não as suplanta. (p. 417)

Diante disso, embora as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assim como também a Resolução CNE/CP nº 1/2002 surgida logo depois, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, tivessem sido comemoradas pelos defensores da causa pela inclusão na rede regular de ensino, já que ambas traziam aspectos que esperanças um futuro menos excludente e com mais equidades, mesmo que em longo prazo, alguns anos após as elaborações de tais diretrizes, Michels (2006), afirma que:

[...] podemos inferir que a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio mesmo da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola. (p. 417 a 418)

Portanto, percebe-se que, mesmo que tais proposições pudessem significar um largo passo para o processo de inclusão, os alunos continuavam privados de seus direitos educacionais, pois permaneciam alheios ao processo de aprendizagem que as instituições ofereciam, já que pouca coisa mudou.

Em dezembro de 2006 é aprovado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2007, cujo objetivo seria, entre outros, incluir no currículo escolar a

temática da inclusão referente a grupos alvos de discriminações como, por exemplo, por gênero, etnia, deficiência, entre outros, preparando o profissional da educação a fim de que este lide de modo crítico com o tema, além de desenvolver estratégias de implementação de ações afirmativas que visem favorecer o acesso e a permanência desses mesmos grupos no ensino superior.

Ademais, o Plano ainda previa a promoção e o apoio da “[...] produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência;” (BRASIL, 2007, p. 29).

Apesar de o documento sugerir mudanças, como a abordagem da inclusão pelo currículo escolar, o que esclareceria e prepararia melhor os docentes de modo a se posicionar como responsáveis também pelo processo de incluir, pode-se perceber que nem o professor nem a escola parecem saber como promover tudo isso já que “existem grandes dificuldades para a operacionalização da chamada inclusão, estando os sistemas de ensino em fase de reestruturação” (RIBEIRO, 2003, p. 47).

Em 2008 é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o que representa um importante marco para a promoção da educação inclusiva no país, visto que ela veio trazendo o conceito de inclusão que temos atualmente e conseqüentemente suprime o conceito de *integração instrucional*, antes defendido pela Política Nacional de Educação Especial (1994).

A *integração*, que, como dito anteriormente, condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar o ritmo dos demais alunos, excluía da escola regular grande parte do público alvo da educação especial, já que só tinham o direito de frequentá-la aqueles considerados aptos a acompanhar o que a instituição imprimia. Desta forma, o que defendia era totalmente oposto ao que se pretende hoje com a inclusão.

Diante disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de renovar as forças na luta pela inclusão, provocando mudanças de rumos, e fazer com que a educação especial passasse a constituir a proposta pedagógica da escola, veio caracterizar o público alvo da educação especial, que passou a ser composto por “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL/MEC, 2008, p. 14).

Em 2011, novembro, após muitos debates a respeito do Decreto 6.571/2008, surge em substituição a este o Decreto 7.611/2011.

O que mudou com essa substituição foi que o Decreto 6.571/2008 que era válido anteriormente garantia, entre outras coisas, o fornecimento de recursos duplos do Fundeb²⁶, pela admissão da dupla matrícula, referente aos alunos público alvo da educação especial incluídos na rede pública regular com Atendimento Educacional Especializado- AEE²⁷, no contraturno. Porém, seu Art 2º, §1º, garantia condições de acesso ao AEE, **apenas**, aos alunos matriculados **na rede pública regular de ensino**.

Portanto, o AEE, assim como o duplo recurso, seria garantido mediante a matrícula nas escolas públicas regulares de ensino, o que conseqüentemente favorecia imensamente a entrada e permanência dessas crianças nestas instituições. Logo, o Decreto 6.751/2008, neste sentido, era bem visto pelos que defendiam a inclusão.

Com a revogação do Decreto 6.571/2008 e substituição pelo Decreto 7.611/2011, passaram-se a considerar como instituição de ensino além das escolas regulares, também as escolas que se destinavam exclusivamente à educação especial, já que em seu Art. 14, § 1º é dito que “Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e **em escolas especiais ou especializadas**” (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Como podemos ver, o novo Decreto, 7.611/2011, também veio acompanhado de polêmicas e discussões, principalmente para os que defendiam a educação inclusiva em rede regular de ensino, pois o documento acabava por admitir que as instituições voltadas exclusivamente para a educação especial, substituíssem a escolarização oferecida na rede regular de ensino.

Isso significa dizer que a lei permitiria, a partir de então, que a escolarização ocorresse em espaços segregados regulamentados. Fato que podemos considerar como um retrocesso para a educação inclusiva no país, que privilegia e luta por uma educação na rede regular de ensino.

Ainda em novembro de 2011, o Governo Federal lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, por meio do Decreto Nº 7.612/2011, cujo objetivo seria, além de reforçar ações já desenvolvidas pelo governo em prol das pessoas com deficiência, a implementação de iniciativas novas.

²⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

²⁷ Definido por este Decreto como: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (BRASIL, 2008, Art. 1º, § 1º).

O Plano Viver sem Limite possui em seu texto quatro eixos de atuação: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011, Art. 4º). Abarcam ações elaboradas por quinze ministérios e ainda a participação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que representa a colaboração da sociedade civil, além de contar com o envolvimento de todos os entes federados,

Com relação à educação de pessoas com deficiência, o Plano trouxe ações que pretendiam considerar a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), desenvolver acessibilidade arquitetônica nas escolas, a formação de professores preparando-os para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a aquisição de ônibus escolares acessíveis e ainda a ampliação do Programa BPC- Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, na Escola.

Além disso, o Plano prometia melhorias de acesso à formação profissional, pois a partir dele pessoas com deficiência passaram a ter prioridade na matrícula dos cursos do Pronatec- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

Observa-se que o Plano Viver sem Limite possuía intenções de promover significativas mudanças no cenário da educação inclusiva no país, e diante do fato de não termos propriedade para julgar se suas ações foram realmente efetivadas, recorreremos à análise presente nas conclusões de uma das versões do documento publicada em 2014.

Nesta versão são relatados alguns dos benefícios reais trazidos pelo Plano Viver sem Limite, que, conforme exemplificado, os impactos foram, dentre outros, desde a criação de versões próprias do Plano, por estados e municípios, o aumento do número de conselhos locais voltados para a pessoa com deficiência, até a “[...] “oxigenação” nas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência que passou a influenciar Pastas que não estavam presentes no início” (BRASIL- SDH, 2014, p. 175).

Diante disso, se, conforme dizem, as conclusões presentes na versão do documento, o Plano Viver sem Limite conseguiu promover tais reformulações, podemos considerá-lo como grande aliado ao desenvolvimento de políticas públicas surgidas após sua criação, pois seus impactos trouxeram uma maior participação dos estados e municípios com relação ao envolvimento com questões relacionadas a melhorias na educação inclusiva.

Se suas metas foram alcançadas ou não, não podemos afirmar, mas consideramos que ainda é necessário maior investimento para que consigamos ter mudanças perceptíveis na educação inclusiva do país.

No ano de 2012 outro importante marco para a educação especial, e diríamos o mais importante no caso das crianças com TEA, surge com a Lei 12.764/2012, conhecida como **Lei**

Berenice Piana, ela institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e seu nome foi dado em homenagem à mãe de uma criança com autismo que lutou em defesa dos direitos deste público em especial, despendendo grande esforço para que essa lei fosse finalmente aprovada.

A partir da aprovação da Lei Berenice Piana (12.764/2012) ocorreram diversas mudanças legais para a inclusão das crianças com autismo na rede regular de ensino e na sociedade como um todo. E uma das mais relevantes delas está no seu **Art. 1º, § 2º** que afirma que **“A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.”**, portanto ela passa a ter os mesmos direitos de qualquer cidadão considerado deficiente.

Este reconhecimento enquadra as pessoas com TEA em um grupo cujas leis já eram vigentes, o que amplia a participação em espaços sociais como no mercado de trabalho, já que passam a se beneficiar do regime de cotas das empresas, com mais de cem funcionários, no serviço público de saúde, possibilitando, o diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, acesso a medicamentos, entre outros serviços.

Com relação ao acesso à rede regular de ensino e conseqüentemente à inclusão escolar, uma das informações que se torna mais relevante na Lei Berenice Piana (12.764/2012) é o texto do Art.7º, pois este afirma 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.”**. Isso se aplica tanto às instituições públicas quanto às privadas.

A Lei ainda determina em seu Art. 3º, parágrafo único que **“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.”**.

Porém, a Lei Berenice Piana (12.764/2012) passou a ser regulamentada somente dois anos após sua vigência, com o Decreto nº. 8.368/2014 que passou a definir diretrizes e delimitar as regras de aplicação das sanções, como, por exemplo, **“Art. 5º, § 3º O valor da multa será calculado tomando-se por base o número de matrículas recusadas pelo gestor, as justificativas apresentadas e a reincidência”** (BRASIL, 2014), além disso, o Decreto ainda responsabiliza o estabelecimento de ensino por providenciar um acompanhante especializado caso a pessoa necessite (BRASIL, 2014, Art. 4º, §2º).

É notório que este foi o principal passo dado, até o presente momento, rumo à inclusão de pessoas com TEA, algo que configura tal lei como representante de direitos que para muitos eram inexistentes e agora se tornou uma realidade vitoriosa.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação- PNE, por meio da Lei nº 13.005/2014, que determinou as metas, diretrizes e estratégias para a próxima década.

Foram elencadas 20 metas a serem cumpridas até o ano de 2024. O teor de tais metas abrangem temas como a universalização da educação básica, a valorização dos profissionais da educação, a elevação da qualidade e do percentual de matrículas do ensino superior, e ainda, mais precisamente na meta quatro, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, ao público alvo da educação especial com idade entre quatro e dezessete anos.

Com relação à meta quatro, que diz respeito ao público alvo da educação especial, suas estratégias prometem a garantia de maior participação do público alvo na rede regular de ensino e ainda evidenciam melhorias em seu atendimento, pois pretendem promover formação continuada aos professores para o AEE- Atendimento Educacional Especializado, além da promoção do trabalho em conjunto entre a rede regular de ensino e o AEE.

Podemos observar que o atual PNE representa mais um esforço pela ampliação do atendimento na rede regular de ensino e da educação inclusiva no país, isso fica claro, por exemplo, na estratégia 4.8 que visa coibir a exclusão do ensino regular das pessoas que representam o público alvo da educação especial.

Se assim for cumprido, poderemos contar com melhorias com relação ao atendimento deste público nas escolas regulares, mas, por enquanto, só nos resta esperar que tais ações sejam realmente efetivadas, pois como afirma Santos (2013) “Ações governamentais, ainda que tímidas, ajudam, mas não têm bastado.” (p. 70).

Complementando as expectativas quanto ao mais recente PNE, em novembro de 2014 foi realizada a segunda edição da Conferência Nacional de Educação -CONAE que objetiva a deliberação de propostas visando contribuir para a implementação do PNE.

Documentos como esse demonstram que cada vez mais se tem tido uma maior preocupação com a educação inclusiva, pelo menos no que tange às políticas públicas. Porém, não sabemos quando todos esses feitos, que por enquanto estão no papel, chegarão a ser realidade nas nossas escolas, fazendo com que o atendimento, a estrutura e a materialização das legislações se tornem uma realidade.

Recentemente, em julho de 2015, foi sancionada a Lei 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência), estando prevista para entrar em vigor após 180 dias da sua publicação oficial. Lembrando que a mesma demorou doze anos para ser aprovada, desde que apresentada pelo Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2003 (Projeto de Lei nº 7.699, de 2006, na Câmara dos Deputados).

Em seu texto passam a ser assegurados diversos direitos e garantias às pessoas com deficiência, visto que ela vem abordando temas como igualdade e não discriminação, atendimento prioritário, habilitação e reabilitação, o direito à vida, à saúde, à educação, ao trabalho, à previdência social, ao transporte e à mobilidade, dentre outros direitos assegurados que atestam maior participação destes cidadãos na vida pública e até política.

Em seu capítulo IV, Do Direito à Educação, o Art. 28 destaca as responsabilidades do poder público em assegurar diversas condições que promovam a melhoria do atendimento educacional inclusivo nas instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, ficando claro, entre outros compromissos, a oferta de profissionais de apoio escolar (Inciso XVII), até mesmo afirmando em seu § 1º que:

Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015, p. 8).

Pode-se perceber que este Caput significa um grande avanço para famílias que mantinham seus filhos com deficiência na escola privada e que, além de arcar com os custos da mensalidade, eram obrigadas a se responsabilizarem pela contratação e despesas de um profissional de apoio, caso a criança necessitasse.

Não restam dúvidas de que o Estatuto da Pessoa com Deficiência poderá trazer melhorias à participação de pessoas com deficiência na sociedade, e conseqüentemente favorecer seu processo de inclusão nas escolas regulares, representando um suspiro de otimismo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Desta forma, fica aparente o avanço, com o passar dos anos, das políticas públicas brasileiras voltadas para a inclusão de pessoas que compõem o público alvo da educação especial. Ao observarmos os esforços realizados, nos depararemos com uma sequência de decretos, medidas, leis, diretrizes, entre outros documentos legais, alguns que nem foram aqui citados, mas, que visam melhorias no atendimento e inclusão de pessoas consideradas especiais.

Porém, precisamos estar atentos para as sutilezas excludentes, cada vez mais presentes em nossa sociedade e principalmente em nossas escolas, como, por exemplo, quando uma instituição afirma não ter vaga para não matricular um aluno com deficiência, quando as adaptações ficam a cargo da disposição dos pais “amigos da escola”, quando os professores e a equipe profissional não possuem qualquer noção ou formação especializada para a lida com esse público, e etc.

Exemplos como os citados acima deixam pais e famílias de “mãos atadas” para tomar qualquer atitude, ficando, na maior parte dos casos, a criança prejudicada e a instituição livre de punições.

Diante disso, é importante continuar a luta, não só pela evolução dessas políticas, mas também, por fazê-las valer, pois só assim essas pessoas poderão gozar de seus direitos de cidadania e contribuir para a evolução social, fazendo desta uma sociedade mais inclusiva e menos dispersa aos problemas gritantes de exclusão presentes na atualidade.

3.3 Políticas e legislações no município de Arraial do Cabo

Verificamos que a existência de políticas e legislações, voltadas para a inclusão, de âmbito nacional, é notória, porém, o mesmo não podemos afirmar a respeito da configuração destas na esfera municipal de Arraial do Cabo.

Ao tentarmos ter acesso ao Plano Municipal de Educação constatamos que o mesmo não se encontrava disponível, como domínio público, em qualquer site ou local virtual. Diante disso, por questões burocráticas e por falta de informação de onde poderíamos encontrar tal documento, não obtivemos acesso a este para possível análise a respeito da referência ou não de políticas ou legislações voltadas para a inclusão.

Já com relação à Lei Orgânica do Município de Arraial do Cabo (1990), encontramos somente uma referência a respeito da educação especial e/ou inclusão em educação. Como podemos verificar, seu Art. 236, diz: “Ficará o órgão de educação do município encarregado de criar e manter classes de educação especial.” (p.44).

Diante disso, podemos perceber que a única menção encontrada na legislação municipal verificada, a respeito deste assunto, encontra-se bastante desatualizada se comparada às atuais políticas nacionais voltadas para a inclusão de crianças público-alvo da educação especial, pois a Lei Orgânica do município menciona uma educação em classes especiais, algo que já não deveria se configurar, se recorrêssemos ao cumprimento de legislações ou políticas nacionais, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008).

Portanto, percebe-se que a precariedade de políticas e legislações desta natureza, no município, é algo de grande relevância, a necessitar de mudanças, caso o objetivo seja melhorar o atendimento às crianças com deficiência na rede regular de ensino local.

4 A OMNILÉTICA: TESSITURAS DIALÉTICAS E COMPLEXAS ENTRE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

Neste capítulo apresentaremos os dados colhidos e realizaremos sua análise segundo o referencial da omnilética.

Inicialmente apresentaremos as categorias temáticas e logo depois faremos a apresentação e análise dos dados conforme formos expondo cada categoria.

Lembramos que todos os nomes aqui mencionados representam nomes fictícios de modo que sejam preservadas as identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A função profissional exercida por cada um dos personagens citados nos dados está presente no glossário.

4.1 As categorias temáticas

Para a análise dos dados e interpretação dos mesmos utilizamos a abordagem de Bardin (1977) a qual nos permite, como dissemos no capítulo de Metodologia, compreender a análise de conteúdos como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42, grifo da autora).

Desta forma, segundo a autora, quem analisa tem a possibilidade de tornar os resultados obtidos enriquecidos, tornando-os mais válidos, já que este possui disponível “todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver” (BARDIN, 1977, p 42).

A categorização de dados nos permite organizar os conteúdos em categorias e subcategorias e de acordo com Bardin (1977) elas podem ser pré-definidas, ou seja, são organizadas antes da coleta de dados, ou pós-definidas, estruturadas após a coleta dos dados. No caso deste trabalho as categorias foram pós-definidas, organizadas conforme a inspeção dos dados coletados em ambos os instrumentos.

Os fragmentos analisados para a construção das categorias temáticas foram extraídos do diário de campo e das entrevistas semiestruturadas e no momento em que forem citados durante a análise terão as seguintes abreviaturas para identificar suas origens: DC (para diário de campo), e ES (para entrevista semiestruturada).

Apresentaremos um quadro para oferecer uma visão geral das categorias e subcategorias que formamos e explicaremos o intuito da construção de cada uma delas.

Veremos que, da primeira à quarta categoria, elas são as mesmas para ambos os instrumentos de coleta, portanto representam dados coletados tanto para a análise do diário de campo quanto para a entrevista semiestruturada. A partir daí, existem algumas diferenciações que serão explicadas logo após a apresentação do quadro.

QUADRO 4: VISÃO GERAL DAS CATEGORIAS

Categorias	Subcategorias	A qual instrumento de coleta corresponde.
Motivação para o trabalho	Não há	DC ES
Formação profissional	Não há	DC ES
Responsabilidade pela promoção da inclusão	Não há	DC ES
Inclusão como direito e não como favor	Não há	DC ES
Práticas pedagógicas	Aprendizagens acadêmicas	DC ES
	Aprendizagens de valores sociais	DC ES
	Atividades de Vida Autônoma- AVA ²⁸	DC
Preconceito como obstáculo à inclusão	Não há	ES

A primeira categoria analisada, *Motivação para o trabalho*, foi criada a partir da observação de relatos ou situações recorrentes com relação à motivação ou à falta desta para desenvolver o trabalho em prol do processo de inclusão.

²⁸ AVA- Pela definição de Sierra e Barroco (2009): “[...] envolve o desenvolvimento de habilidades físicas, mentais e sociais, que proporcionam o máximo de independência e autossuficiência frente às necessidades da vida cotidiana”. (p.10). “[...] nome adotado, a partir de janeiro de 2008, para designar o que antes era Atividade de Vida Diária” (p.9).

A categoria *Formação profissional*, foi a segunda criada após o contato com os dados e conseqüentemente a constatação de que, nos relatos dos participantes da entrevista semiestruturada e também nas observações do diário de campo, muitas dessas pessoas constantemente reclamavam por não se sentirem preparadas para lidar com a inclusão, pela falta de formação profissional adequada, o que causa bastante insegurança, segundo elas.

Já a terceira categoria apresentada, *Responsabilidade pela promoção da inclusão*, foi elaborada pensando na análise de situações percebidas, em ambos os instrumentos de coleta, em que as participantes da pesquisa colocam a responsabilidade pela inclusão em si mesmas ou em outras pessoas ou em instituições, como por exemplo, o governo, e ainda em situações em que estas são responsabilizadas por outros dentro do ambiente escolar.

Com a criação da quarta categoria, *Inclusão como direito e não como favor*, tivemos por objetivo, durante a análise, demonstrar situações ou relatos em que os participantes da pesquisa agiram ou falaram de modo a reforçar a inclusão como um direito do aluno com deficiência e não como um favor ofertado pelo profissional da escola ou pela instituição. Achamos relevante criar esta categoria para demonstrar que, muitas vezes, equipara-se a inclusão a um favor oferecido pela escola, pelas pessoas que nela trabalham ou pela própria rede regular de ensino/governo, esquecendo-se que esta é um direito garantido legalmente.

Até a quarta categoria achamos desnecessária a criação de subcategorias, pois acreditamos que as próprias divisões categóricas englobam situações que podem ser agrupadas perfeitamente desta forma, sem precisar fragmentar.

Na elaboração da categoria, *Práticas pedagógicas*, a quinta apresentada, o foco para analisar os instrumentos utilizados foi um pouco diferenciado um do outro. No diário de campo tivemos como objetivo, durante a análise, observar tudo aquilo que diz respeito à rotina prática pedagógica realizada com o aluno com autismo, foco principal da pesquisa. Já na entrevista semiestruturada tivemos como objetivo, durante a análise, extrair da fala das participantes quais eram, na visão delas, as peculiaridades que envolviam as práticas pedagógicas realizadas com as crianças em processo de inclusão.

Diante disso, a categoria *Práticas pedagógicas* teve, para ambos os instrumentos de coleta, duas subcategorias iguais, *Aprendizagens acadêmicas e Aprendizagens de valores sociais*, porém com explicações diferenciadas de acordo com seus respectivos interesses em foco. Acrescentamos ainda uma subcategoria à esta mesma categoria para a análise dos dados somente no diário de campo, representada por *Atividades de Vida Autônoma- AVA*, portanto tal tópico de análise possui somente dados do DC.

A sexta e última categoria, *Preconceito como obstáculo à inclusão*, destina-se a analisar dados somente da entrevista semiestruturada e possui por objetivo demonstrar, através da fala das participantes, situações em que os alunos em processo de inclusão sofrem ou sofreram algum tipo de preconceito ou não aceitação da comunidade escolar.

Sendo assim, apresentaremos os dados para melhor esclarecimento.

4.2 Apresentação dos dados

4.2.1 Motivação para o trabalho

Interesse em foco para análise: momentos de demonstração de alguma situação que cause motivação ou desmotivação para o trabalho com a inclusão.

Nesta categoria, com relação às situações que provocam a motivação para desenvolver o trabalho de inclusão com as crianças público alvo, os relatos demonstram que os motivos vão desde o amor pela inclusão, buscando inspiração na própria vontade, ou o retorno dado pela criança, ambas as situações com forte valor sentimental, como por exemplo, um abraço, um sorriso, uma demonstração de que aprendeu, perpassando pela maior satisfação quando o trabalho é realizado em equipe, pois as fazem pensar que não estão sozinhas, e ainda motivação divina, citado por uma das participantes.

A motivação pelo trabalho em equipe foi o fator mais citado entre as entrevistadas, e observado no diário de campo. Elas alegam que quando o trabalho é feito por uma equipe, em prol de um comprometimento compartilhado pelo grupo, ele se torna mais satisfatório, existe uma troca, funciona de modo mais agradável e conseqüentemente motivador.

Diante disso, podemos observar o prazer despertado pelo trabalho em equipe quando nos deparamos com falas como, por exemplo, a da professora da sala de recursos que diz que: *“Tem essa sensibilidade, não tem ninguém aqui que é o dono da verdade. Então é isso que é gostoso de fazer porque a gente tem essa troca muito legal aqui, ninguém é fonoaudiólogo, psicólogo, todo mundo aqui é uma equipe de trabalho que se respeita.”* (Professora da sala de recursos, ES apêndice C, pergunta 10).

A importância do trabalho em equipe ainda é levantada como fator que interfere significativamente para que aconteça a inclusão:

[...] a gente necessita muito de um trabalho de equipe. [...] pra gente conseguir uma dinâmica bacana, um trabalho bacana, pedagógico em sala de aula a gente precisa muito de um olhar de inclusão [...] porque o professor de apoio hora nenhuma ele vai fazer um trabalho isolado, sozinho, porque senão não é uma inclusão [...] (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 3).

Com relação a este trabalho de equipe mencionado pelas participantes também foram levadas em consideração as iniciativas de um ou outro funcionário dentro da escola em prol de colaborar para o processo de inclusão. Quanto a isso, a diretora da escola foi bem elogiada pela equipe da DEI²⁹ por fazer o possível, algumas vezes por iniciativa própria, para que o ambiente escolar seja adequado ao acolhimento dessas crianças e ainda ajudando de modo relevante para o andamento do trabalho da equipe. Percebemos isso em relatos como:

[...] toda vez que eu chego à gestão, à gestão escolar, quando eu peço alguma coisa ela sempre tenta me ajudar dentro do alcance da escola. Em relação à educação física, quando eu pedi ela conseguiu que uma pessoa fosse à educação física junto comigo. Em relação à bola. Ela me deu a melhor bola. (Professora de apoio, ES apêndice B, pergunta 6).

Outra questão bastante observada que concorreu para a motivação das participantes foi a questão do retorno dado pelo aluno em troca do trabalho que exercem para ele. Esse retorno foi relatado e presenciado de duas maneiras, de forma afetiva, como abraços, sorrisos, e também de modo pedagógico, quando o aluno demonstrava que obteve algum avanço na aprendizagem, como, por exemplo: “*Gente, o mínimo, isso aqui que eles aprendem, pra mim, eu dou saltos às vezes de alegria.*” (Diretora, ES apêndice A, pergunta 8).

Já com relação a reações afetivas dos alunos observamos relatos como: “*[...] quando você recebe um abraço verdadeiro, porque eles são verdadeiros, não tem nem explicação, entendeu? Não tem nem o que falar.*” (Supervisora do turno, ES apêndice A, pergunta 9).

A motivação advinda da própria vontade em trabalhar para esse público, movida por uma paixão pela educação especial também foi algo de recorrência com relação à análise desta categoria. Isso é percebido em falas como essa: “*[...] acho que é de coração mesmo, tem que estar lá dentro sabe? Não é nada... não é teórico, não é burocracia, tem que partir da alma pra se fazer um bom trabalho.*” (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 5).

Percebemos que a motivação pode estar ligada a diversos fatores e que estes podem influenciar quanto à disposição da pessoa para a realização de alguma ação. Quanto a isso Fita (1999) nos diz que “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (p. 77).

Podemos observar que esse conjunto de variáveis é bastante presente na fala das participantes, pois apesar da maior parte dos relatos citarem a motivação pelo trabalho em

²⁹ Entende-se por equipe da Divisão de Educação Inclusiva, todos aqueles funcionários alocados na escola por este setor, como por exemplo, os professores de apoio e os supervisores itinerantes. Nomenclatura e explicação dada pela chefe do setor.

equipe, muitos deles revelam ainda outros fatores também relevantes que alavancam suas motivações.

Já no que diz respeito à desmotivação percebemos que são gritantes variáveis como os baixos salários, a escassez de engajamento da própria equipe da escola, que não se sente participante do processo de inclusão, a falta de formação profissional, que muitas vezes as deixam perdidas sem saber como proceder, e ainda a falta de atenção dos governantes com relação às questões de inclusão.

Podemos observar que essa sequência de fatores vai se acumulando e se tornando um amontoado de motivos que levam à desmotivação. Vejamos o que diz uma das entrevistadas:

[...] embora os professores também precisem pesquisar mais, se dedicar mais. Eu acho que hoje, infelizmente, muitos dos professores estão tão desestimulados, desmotivados que eles não têm nem mais paciência pra pesquisar. E aí vai gerando, é uma bola de neve [...] Por que ele está desmotivado? Porque ele recebe mal, porque não é enviado recursos, porque vem ano vai ano não tem curso de capacitação. (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 9).

Quanto a esta questão, Moreira (1997), corrobora com um pensamento que envolve, além de uma das questões citadas pela entrevistada, a má remuneração, outras situações que podem igualmente causar falta de estímulo para o trabalho, já que, segundo ele:

[...] pesquisas das condições de trabalho do professor têm evidenciado um forte declínio do moral entre os educadores e isto vem aumentando graças a vários fatores que interagem como os baixos salários, a falta de um plano de carreira que recompense a competência do professor, a perda da confiança da comunidade em geral na qualidade das escolas públicas e o tipo de educação que elas oferecem, bem como falta de autonomia profissional coletiva [...]. (p. 88)

O que nos chamou a atenção foi que Angélica, a supervisora itinerante que faz parte da equipe da DEI, assim como a diretora da escola demonstra que se sente demasiadamente desmotivada pela falta de atenção, com a questão da inclusão, de alguém ou alguma entidade superior, que nos remete aos governantes.

Ela chega a afirmar que a equipe que trabalha com a inclusão promove o ato de acolher mesmo se sentindo não acolhida e que desta forma ela própria declara, como se não tivesse a quem recorrer, que *“[...] a minha motivação eu sei que vem de Deus.”* (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 9).

Percebemos que ela acredita que toda a equipe que trabalha com este alunado em uma perspectiva de inclusão sofre esse sentimento de abandono, pois quando ela fala “a gente” ela quer citar as pessoas que fazem parte deste grupo, isso fica evidente na seguinte fala:

Eu vejo que essa sensação que eu tenho é de que a gente é jogado pra fazer um trabalho e depende da gente e Deus, e as pessoas que precisam estar aqui junto com a gente, pra ver as nossas necessidades, pra poder nos atender, não vem, não nos visita [...] a gente acolhe e nós não somos acolhidos. (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 9).

Porém, apesar disso ela mostra em suas falas e ações que motiva constantemente sua equipe, professores de apoio e de sala de recursos. Podemos observar esta situação no seguinte trecho: *“Angélica aborda Mariá para perguntar sobre Rui e sobre como ela tem trabalhado. Pergunta se ela tem feito tudo que foi orientado e se precisa de ajuda”* (Supervisora itinerante conversa com prof^a de apoio. DC, 12º encontro, março)

Este trabalho de supervisão e suporte aos professores de apoio é realizado por ela semanalmente.

Podemos observar, em diversas falas, que tal sensação de abandono é um sentimento recorrente, principalmente para os que trabalham com a inclusão, e isso parece partir de diversas vertentes, não só dos superiores representantes do governo, mas também dentro da própria escola, como por exemplo:

[...] nós trabalhamos a inclusão e nós somos excluídos, muitas das vezes eu falava com nossos professores “Força, eu já passei por isso!”, “Não se deixa ser excluído!”, “coloque-se no seu lugar, deixa que te vejam como professor!”, porque o professor de apoio perde o referencial de professor, ele passa a ser aos olhos de muitos o auxiliar do professor, aquele que tá ali só ajudando o aluno a desenvolver, pra comer... Não! Ele tá fazendo a prática pedagógica dele [...] (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 9).

Esta falta de apoio da equipe da escola causa enorme desmotivação, principalmente para a professora de apoio, que fez relatos insistentes a respeito da falta de envolvimento de alguns profissionais da equipe da escola, como por exemplo, as inspetoras de aluno do sexo feminino. Constatamos isso pelos seguintes relatos:

Gente ninguém vê isso, ninguém diz que vai vir aqui me ajudar, ninguém ajuda! (Mariá - prof^a de apoio- apreensiva porque Rui está fazendo pirraça e batendo com a própria cabeça no chão do pátio, as inspetoras só observam, DC, 19º encontro, abril).

Mariá olha para mim e diz: _ Você viu como ninguém me ajuda? Só Joaquim me ajuda, mais ninguém, fica todo mundo olhando ele correr! (Mariá- prof^a de apoio- repete a mesma frase em diversas ocasiões em que o aluno Rui corre e ninguém o contém, desta vez um inspetor de alunos a ajudou, DC, 9º encontro, março).

Lembrando que na escola, no turno analisado, havia somente dois inspetores de alunos do sexo masculino, estes eram os únicos que foram vistos ajudando a professora de apoio algumas vezes, e aproximadamente mais de cinco inspetoras mulheres, que somente observavam enquanto era necessário conter o aluno com autismo por diversos motivos como, não se machucar ao correr e fazer cessar os comportamentos auto lesivos.

Ainda podemos notar que a professora regente também sente que a escola deixa a desejar no sentido de colaborar para que a inclusão aconteça, isso fica claro quando ela diz: *“[...] sozinha eu não consigo. Não tem como. Eu acho que tinha que ter mais apoio, num sei,*

da escola. Sozinha não adianta, que ninguém consegue” (Professora regente, ES apêndice B, pergunta 8).

Essas questões levantadas pelas professoras entrevistadas, que as fazem ter sensação de abandono, nos remetem às questões humanas, sentimentais, angustiantes pelas quais muitos professores hoje se deparam dentro do ambiente escolar, que muitas vezes são esquecidas tanto por quem gere a equipe quanto pelos estudiosos do assunto, que raramente levantam tais questões como hipóteses que poderiam corroborar para a melhora da qualidade da educação de hoje. Quanto a isso Moreira (1997), confirma que:

Muito se tem escrito com relação à melhoria da qualidade do ensino, mesmo em nível internacional. A maior parte destes estudos têm avançado nas propostas sem muitas vezes levarem conta as condições de trabalho e a motivação do professor e, portanto, não consideram a dimensão humana do professor dentro das instituições de ensino. Em outras palavras, o professor quase nunca é visto como um ser humano dentro das instituições de ensino. (p. 93)

Olhando omnileticamente, percebemos que as mesmas pessoas relatam, às vezes, momentos de desmotivação, mas também de motivação, demonstrando, na nossa análise, que estes são sentimentos complexos e ao mesmo tempo dialéticos, envolvendo suas próprias culturas, políticas e práticas, e também as da escola como organização, de modo dicotômico e também complementar.

Esse movimento constante de coexistência, confronto e complementação pode ser ainda mais evidente em falas como essa: “[...] *A gente é muito pouco recompensada no salário, às vezes me desanimo, mas apesar disso eu vivo feliz, eu gosto!*” (Mariá- prof^a de apoio-, DC, 15º encontro, abril).

Mas, o que queremos dizer ao afirmar que esses sentimentos de motivação/desmotivação são ao mesmo tempo dialéticos e complexos?

É que eles, em alguns momentos, são contraditórios, pois se anulam, mas também dialogam, como por exemplo, em algumas ocasiões em que encontramos, neste ambiente escolar, a motivação pela alegria e satisfação que o trabalho com a inclusão oferece às participantes, assim como a não motivação pelas situações de não inclusão ou de condições desfavoráveis de trabalho sofridas pela equipe que lida com a educação inclusiva, dentro da própria escola.

Porém, tudo isso é ainda complexo, pois representam da mesma forma contrários, ou seja, percebemos que, em situações como essa, a motivação e a desmotivação coexistem no mesmo espaço, porém notamos que os próprios indivíduos que lidam com tal dicotomia podem descobrir novas possibilidades, como no caso da supervisora itinerante, preservando a esperança de que a inclusão ainda é um processo em germinação e que, segundo ela, *“a gente*

vai ver frutos dessas sementinhas que a gente está lançando” (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 4).

Diante dos relatos de motivação e desmotivação observados nesta categoria podemos perceber que, quando as práticas inclusivas são realizadas em conjunto, ou seja, quando elas são prioridade para toda a equipe, isso gera uma “contaminação”, que influencia tanto na ação do outro, a ponto de motivar, quanto nas reformulações de culturas e políticas inclusivas de todos que convivem no ambiente escolar, tanto alunos, quanto funcionários e pais.

Visto que, conforme demonstram Booth e Ainscow (2011), as culturas, políticas e práticas formam uma tridimensionalidade que se inter-relaciona e se interinfluencia a todo o tempo em prol de um desenvolvimento inclusivo que só se torna possível “[...] quando adultos e crianças relacionam suas ações e valores inclusivos e juntos delineiam iniciativas compatíveis” (p. 13).

4.2.2 Formação profissional

Interesse em foco para análise: situações em que as participantes relatam ou demonstram que não possuem uma formação satisfatória.

Esta categoria retratou um fator que a maioria das participantes da pesquisa considerou de maior relevância para a promoção de uma escola inclusiva, pois quando perguntadas “Quais mudanças você considera como ideais para que a escola regular de hoje se torne inclusiva?”, seis das oito participantes citaram o fator formação profissional, de modo categórico, em suas respostas.

Percebemos, ainda, que este mesmo tema foi mencionado por sete das oito entrevistadas em pelo menos um momento da entrevista, sendo que uma das participantes chegou a trazer esse assunto à tona em quatro das suas respostas.

No diário de campo foram observadas diversas situações em que elas se sentiam despreparadas para o exercício da profissão visando à inclusão. Pode-se perceber isso em situações como essa:

Lara olha para mim e diz: _O que eu faço com ele? Eu digo pra ela que não sou funcionária da escola e aponto para o armário onde fica o material que Mariá trabalha com Rui, digo a ela que todo aquele material é o que Mariá utiliza com ele. Ela não se dirige a Sônia para perguntar nada. (Profª que substituiu a profª de apoio no dia de sua folga, DC, 18º encontro, abril).

A respeito da funcionária Lara, quando a pesquisa foi iniciada, recebemos a informação de que ela fazia parte da equipe de apoio itinerante, mas posteriormente, lá para meados da pesquisa, ela foi remanejada pela DEI como professora de apoio de um dos alunos

com autismo em processo de inclusão nesta escola, que por sinal era mais comprometido do que Rui, fato que piora ainda mais a situação de despreparo demonstrado pela funcionária, já que, além de fazer parte da equipe da DEI, ela ainda trabalha com um aluno que possui autismo, assim como o aluno Rui.

Com relação à falta de preparação profissional para atuar com alunos público-alvo da educação especial:

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (COSTA, 2012, p. 94).

A entrevista semiestruturada foi direcionada a oito pessoas, seis delas, não contabilizando as professoras regente e de apoio cujo roteiro não continha esta questão, responderam à seguinte pergunta, “Quais são as principais barreiras cotidianas que você considera que este aluno encontra em seu processo de inclusão nesta escola?” (Pergunta de nº4 no apêndice A e nº5 no apêndice C). Em suas respostas, quatro das seis pessoas alegaram que a ausência de formação/preparo dos professores e demais profissionais da escola, dentre outras coisas, seria uma das principais barreiras à promoção da inclusão.

Quanto a isso, Glat e Pletsch (2012) afirmam que “Dados semelhantes vêm sendo apontados por inúmeros estudos realizados em diferentes regiões do Brasil (CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; CASTRO, 2002; PIECKOWSKI, 2003; MICHELS, 2004; PLETSCHE, 2005, 2009; CARVALHO, 2006; RIBEIRO, 2006; FONTES, 2007; GLAT e PLETSCHE, 2009; entre outros)” (p. 52). Logo, percebe-se que a questão da precariedade na formação vem sendo vista como barreira há bastante tempo, mas apesar disso ainda é algo muito presente na rede regular de ensino.

É notório que esta debilidade profissional é um assunto que faz com que muitas das entrevistadas sintam-se inseguras e perdidas, sem saber se realmente estão fazendo algo que dará resultados positivos ou não. Podemos perceber isso quando uma das participantes da pesquisa diz: “*Não sei se eu estou fazendo o correto com ele, se as atividades são corretas, se ele está aprendendo, eu não sei, mas eu sinto uma harmonia!*” (Mariá- prof^a de apoio- me falando sobre Rui, DC, 16º encontro, abril).

Em alguns momentos captamos que, muitas vezes, a equipe participante da pesquisa, ao lidar com alunos em processo de inclusão, utiliza a intuição ou a iniciativa de pesquisar por conta própria, com o objetivo de buscarem informações sobre a utilização de artifícios pedagógicos apropriados para o trabalho com esses discentes.

Diante disso, percebemos tais atitudes quando, por exemplo, a Diretora da escola diz: “[...] *Vai num conceito de “Ah vi isso, fiz uma pesquisa e vou de acordo com o que o meu coração manda”! Porque muitas das vezes a nossa cultura aqui é trabalhar mais com o coração, querer fazer o melhor pelo aluno, do que o próprio conhecimento.*” (Diretora, ES apêndice A, pergunta 5).

Mesmo o conceito de preparação profissional para a inclusão já estando legalmente presente no cenário brasileiro desde o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, que estabeleceu a política de formação de professores para inclusão do público com deficiência, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996), muitas das entrevistadas ainda afirmam não saber como proceder. Vemos isso em falas como: “[...] *até hoje a gente não aprendeu a lidar com a situação*”. (Diretora, ES apêndice A, pergunta 5).

A mesma entrevistada ainda deixa nas entrelinhas que é como se estivessem promovendo um autodidatismo por meio de “experimento”: “[...] *Olha, com autismo a gente vai assim, embasada com o que a sala de recursos nos passa, [...] e com próprias pesquisas da gente. E aqui tem uma sala de recursos aonde a gente também tenta até... Fazer assim, até experimento, para ver até que ponto vai o desenvolvimento da criança.*” (Diretora, ES apêndice A, pergunta 2).

Porém, não se pode condenar atitudes como essa, pois diante da falta de preparo e de acesso à formação para a inclusão, aqueles que querem, como no caso relatado, correm atrás e criam alternativas, para conseguirem realizar o trabalho, mesmo sem terem segurança no que estão executando e ainda que estejam cientes das dificuldades com as quais terão que se deparar.

Olhando por outra ótica, em situações semelhantes a esta, outros docentes, quando lidam com tal questão, de ausência de formação profissional, “[...] em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de preparação prévia para lidar com alunos com deficiência [...]” (COSTA, 2012, p. 94 a 95). Diante disso, muitos ficam inertes se apoiando no próprio discurso.

Com a presença crescente, na rede regular, de um público cada vez mais heterogêneo, a formação continuada pôde ser vista como um fator que corrobora para melhorias nas questões qualitativas da educação oferecida, pois “Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.” (MARTINS, 2012, p. 32).

A importância deste processo de formação contínuo para a promoção da inclusão em educação é algo que, segundo outra entrevistada, deveria ocorrer regularmente, de modo que pudesse manter a atualização e o progressivo aprimoramento de todos na atuação com as questões da inclusão, já que, nas palavras dela, *“O preparo das pessoas, todo ano tem que ser feito, então é um trabalho constante também pra que eles recebam essas crianças bem, pra que acolham melhor”* (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 2).

Na ausência da preparação profissional voltada para as questões do atendimento à diversidade, a inclusão pode vir a se tornar, em muitas ocasiões, sinônimo de presença física do aluno na escola, o que Pimentel (2012) chama de “[...] fenômeno pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.” (p. 140).

Quanto a isso, Martins (2012) afirma que:

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar. (p. 33)

Diante de tais situações, uma das entrevistadas ainda afirma que a falta de investimento em preparação da equipe para o atendimento em uma instituição que se diga inclusiva pode pôr a perder todo o investimento de outra natureza, como por exemplo, o de adaptação arquitetônica, já que segundo ela *“Pode fazer escolas com rampas lindas, mas o que que adianta, se as pessoas não estão preparadas para receber os alunos? [...] Um curso né [...] alguma coisa falando sobre como agir com esse aluno [...]”* (Professora de apoio, Es apêndice B, pergunta 9).

Observamos que todos esses relatos nos mostraram o quanto o fator formação se faz importante para a realização do processo de inclusão, pois os fatos de os professores não conhecerem a singularidades das deficiências dos alunos, não identificarem suas potencialidades, somada a inflexibilidade do currículo escolar podem causar barreiras de naturezas atitudinais, resultando em práticas pedagógicas que não preconizam as verdadeiras necessidades dos discentes e relutância com o processo de inclusão (PIMENTEL, 2012).

Desta forma, fica perceptível que muitas das situações não favoráveis a que são submetidos os profissionais da educação, principalmente quando se trata de uma formação

profissional insipiente, acarretam uma série de consequências adversas tanto para eles próprios como docentes no exercício de suas funções, quanto para o público a que se dedicam.

Omnileticamente, percebemos com isso que o processo de inclusão origina-se de uma sucessão de fatores, tanto de ordem micro, como a segurança/insegurança do professor, quanto macro, como a ausência/presença de acesso a cursos de formação que deveriam por lei serem tangíveis a todos os docentes. Isso nos leva a perceber que tais adversidades, que culminam no ambiente do cotidiano escolar, são pequenas frações de algo maior, que ultrapassam os muros da escola provocando uma inter-relação e interdependência, pois para se alcançar transformações há que se preocupar com o todo e não somente com algumas partes.

Podemos observar que a formação profissional, voltada para as questões de inclusão, ou a falta desta, pode influenciar significativamente para o desenvolvimento de uma escola orientada pela inclusão ou não. Visto que, se toda a equipe tivesse acesso a uma formação desta natureza, teriam a oportunidade de reformular constantemente suas culturas, políticas e práticas, podendo torná-las cada vez mais inclusivas.

Desta forma, a ausência de formação, assim como outros fatores, pode distanciar toda a equipe do exercício de reflexão cotidiano, ação principal sugerida por Booth e Ainscow (2011) para a construção de um ambiente escolar inclusivo.

Portanto, percebe-se a necessidade de formação e informação que possam desabrochar nas pessoas a vontade de trabalhar de forma inclusiva, ressignificando suas culturas com novas perspectivas e olhares, modificando suas políticas por meio de outras posturas, menos engessadas, que aumentarão a probabilidade de se desenvolver práticas mais inclusivas e preocupadas com o atendimento à diversidade. Ou ainda, redimensionar suas políticas para instigar novas culturas e provocar práticas emancipatórias. Ou, de outro modo, transformar as práticas, que aumentarão a necessidade de atualizar políticas, que provavelmente terão impactos nas culturas.

4.2.3 Responsabilidade pela promoção da inclusão

Interesse em foco para análise: momentos observados ou relatados pelos próprios participantes em que eles ou os demais funcionários da escola se sentem/não se sentem ou se mostram/não se mostram responsáveis, interagindo ou não com o aluno, ou acreditam que a responsabilidade é de outrem pela promoção da inclusão.

Na análise desta categoria observamos fatores como: a ocorrência relevante de situações em que a equipe de inclusão, principalmente a professora de apoio, é responsabilizada, por grande parte dos funcionários da escola, pela inclusão do aluno, o que acarreta uma carga grande sobre o trabalho da equipe; a não implicação, de alguns funcionários da escola, em determinados momentos chegando até a indiferença, com relação ao processo de inclusão do aluno observado.

Além disso, foram significativas questões como a responsabilização de si próprio, de alguns, daqueles que vestem a camisa e por isso acreditam que podem fazer algo mais, com relação à inclusão; a responsabilização de outrem, mais evidente do governo, pela ineficiência do processo de inclusão.

Algo que ficou bastante evidente é que, das oito pessoas entrevistadas, cinco delas deixaram claro em seus relatos que se sentiam responsáveis pela inclusão do aluno Rui ou dos demais alunos também em processo de inclusão, e ainda estas mesmas pessoas declararam que acreditavam que todos deveriam se responsabilizar por isso, considerando que a inclusão seria um compromisso de toda a escola: “[...] é na escola toda, é isso que eu tô falando é dès de o portão, dès de que botou o pé ali isso tem que ser trabalhado no todo. Inspectores, professores, diretores, merendeira, todos na escola.” (Supervisora do turno, ES apêndice A, pergunta 5)

Diante disso, Lima (2005, p. 03, apud BARBOSA E BARRETO, s/d, p. 9), ratifica a fala da supervisora de turno, pois pra a autora “[...] Na verdade, é o coletivo da escola que constitui uma rede real de suporte para os casos de inclusão.”

Já nas declarações das profissionais que se sentiam responsáveis, podemos observar que, em algumas falas, elas afirmam que o papel delas em promover a inclusão e ainda envolver as demais pessoas dentro da escola é um trabalho que precisa ser constante:

[...] é um trabalho diário isso, passa em reuniões “Olha esse aluno é seu, olha o cuidado com a atividade!”. Então, assim, acho que meu papel é estar assim, com um olhar visando as atividades, visando o que ela tem feito. O que a gente pode fazer pra melhorar, o que a gente pode fazer pra dar mais conforto pra aquela criança [...]”. (Supervisora do turno, ES apêndice A, pergunta 8)

Apesar disso, um dado gritante, principalmente no diário de campo, foi a falta de comprometimento de grande parte dos funcionários da escola, principalmente das inspetoras mulheres, com relação ao trabalho com os alunos público alvo da educação especial, pois foram recorrentes as situações em que o aluno com autismo corria pela escola ou executava comportamentos auto lesivos e elas somente observavam.

A reação da professora de apoio quando da ocorrência dessas situações era de insatisfação e desespero, por ter que contê-lo sem a ajuda de ninguém. Vejamos as palavras dela em um desses momentos:

Mariá chama a atenção de Rui, ele se joga no chão, grita e se agride no rosto. Se levanta, corre e deita no chão. Mariá acompanha tudo, conversa com ele pedindo que pare de se machucar, mas não surte efeito. Algumas inspetoras de aluno observam a situação, mas nada fazem. Então sem saber o que fazer ela diz: _Gente ninguém vê isso, ninguém vai me ajudar?! Olha pra mim e diz: _você tá vendo? Fica todo mundo olhando! (Rui se agride no pátio da escola e as inspetoras não ajudam a profª de apoio a contê-lo, DC, 22º encontro, abril).

Percebemos que nesta situação, além de não se encarregarem da responsabilidade pelo aluno, é como se toda a incumbência pela inclusão de Rui fosse transferida somente para Mariá.

Esse fato da sobrecarga com relação à professora de apoio podia ser percebido constantemente, não só em situações extremas como demonstrado acima, mas também nas atitudes simples do dia a dia, mas que eram constantes:

*_O seu já chegou? (Uma das inspetoras de alunos perguntando para a profª de apoio sobre Rui, DC, evento recorrente);
Sônia distribui, para todos, uma folhinha e entrega a de Rui para Mariá. (Profª regente entrega a folhinha de atividades para a profª de apoio como se ignorasse o aluno com autismo, DC, evento recorrente).*

Com relação à entrevista semiestruturada, ao serem questionadas “Quais são as principais barreiras cotidianas que você considera que este aluno encontra em seu processo de inclusão nesta escola?” (pergunta de nº4 no apêndice A e nº5 no apêndice C), quatro das seis pessoas que responderam a esta questão mencionaram, além de outras coisas, a falta de apoio da equipe de funcionários, ou de um grupo destes, como uma das principais barreiras à inclusão. Dado que nos fez perceber que a não responsabilização é notória para a maioria delas.

Esta falta de comprometimento, de alguns funcionários da escola, em oposição a um trabalho em conjunto que favoreça, por meio da ação de todos, o processo de inclusão, leva, muitas vezes, a uma crença errônea de que a responsabilidade pela inclusão dos alunos público alvo da educação especial é tarefa exclusiva da equipe de inclusão (neste caso da professora de apoio, da supervisora itinerante enviada pela DEI, dos professores da sala de recursos).

Diante disso, interpretações equivocadas, como exemplificadas acima, podem provocar a inércia com relação ao aluno dentro da escola, e até mesmo atitudes excludentes, e isso é sentido pela equipe de inclusão:

Porque que é só a inclusão que tem que ver isso? Porque que a equipe de inclusão só que tem que ver isso? Porque que a diretora de inclusão tem que ver isso? Supervisora de inclusão tem que ver isso? Por isso que a inclusão ainda não existe. Porque que as pessoas da instituição onde está esse aluno incluído não têm às vezes um olhar que teria que ter? [...] Tem que sempre partir da gente? (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 7).

Identificamos que dados como este não são constatações exclusivas do nosso trabalho, já que:

[...] pesquisas recentes vêm mostrando que os alunos especiais incluídos em turmas comuns continuam sendo considerados responsabilidade quase exclusiva da equipe de educação especial (Fontes, 2007; Pletsch e Glat, 2009; Glat, 2009; Glat, 2010; Redig, 2010; entre outros). [...] o que significa que estão sendo produzidas novas formas de exclusão no interior da própria escola. (GLAT e PLETSCHE, 2012, p. 33).

Diante disso, percebemos que toda essa situação, causava ainda grande insegurança em Júlia, a mãe de Rui, que aparentou não ter confiança suficiente nos profissionais da escola para deixar o aluno lá sem a presença da professora de apoio. Podemos observar isso no exemplo em que a professora de apoio tirou folga e foi destinada outra pessoa para acompanhar Rui neste dia. Porém, no dia posterior ocorreu o seguinte diálogo:

Mariá se explica dizendo: _ Me desculpe, mas eu não pude te avisar que eu não viria, me pediram para não falar porque senão você não traria ele. [...] Júlia responde: _Eu só deixei ele porque vi que Michely estava aqui, senão não deixaria não. Se você me avisasse eu não teria trazido ele, porque tenho medo de deixar. (Profª de apoio se explicando para a mãe de Rui por não tê-la avisado de sua folga, DC, 19º encontro, abril).

A situação de insegurança da mãe perante a escola é tamanha que ela alega que só deixou o filho, Rui, porque viu que a pesquisadora, no caso eu, estava presente, uma pessoa que ela mal conhecia e que não era funcionária da escola.

Identificamos também, em algumas falas das entrevistas, que muitas das participantes responsabilizam o governo pela falta de amparo e de empenho em fazer valer as políticas públicas voltadas para a inclusão na rede regular de ensino, já que para uma delas “[...] esse suporte do governo deveria acontecer e, na maioria das vezes, não acontece.” (Orientadora educacional, ES apêndice A, pergunta 9). Outra entrevistada também afirma que “[...] tem muita coisa a ser feita pelo governo, a política em si, e não fazem.” (Diretora, ES apêndice A, pergunta 6).

A questão levantada pelas participantes nos faz refletir sobre o surgimento de inúmeras políticas para a inclusão ultimamente. Pois, se estas são cada vez mais presentes no cenário brasileiro, o que acontece na prática para que tais ações sejam algo ainda tão mal avaliado pelos profissionais que lidam com a inclusão?

Para Glat e Pletsch (2012):

[...] não basta a promulgação de políticas públicas nessa direção sem um enfrentamento dos problemas gerais da educação brasileira, como os baixos índices de aprendizagem dos alunos, a falta de investimentos financeiros e a melhoria das condições de trabalho dos docentes. Sem esse tipo de ação, incluir em turmas comuns alunos com necessidades especiais pode significar a manutenção da exclusão em novas bases, agora no interior das instituições de ensino [...] (p. 147).

Vejamus que, na visão omnilética, para a compreensão ampla dessas desproporções e dicotomias presentes dentro da escola, a existência das políticas de inclusão e a ineficiência na efetivação prática delas, precisamos pensar que, o fato de essas ações legais governamentais não bastarem, por si próprias, para a consolidação do processo de inclusão concreto, não significa que o não atendimento satisfatório oferecido nas escolas seja proveniente única e exclusivamente deste fator.

Haja vista que, como já mencionamos em seção anterior, este processo engloba uma série de outras situações que podem estar tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Diante disso, precisamos refletir sobre o que temos realmente feito para que todo esse panorama mude.

Percebemos que a ausência de comprometimento com as questões de inclusão, pode acarretar em práticas escolares excludentes, ou até mesmo na não prática, ou seja, a omissão com relação às questões de inclusão. Isso se configura por meio do não desenvolvimento de políticas e culturas inclusivas, pois se não priorizamos e não acreditamos em iniciativas que corroborem para um plano de inclusão, nos tornamos impossibilitados de executar ações voltadas para a inclusão, visto que, geralmente, nossas atitudes cotidianas são um ponto convergente daquilo que nos constitui cultural e politicamente.

Já que, se tais fatores representam uma correlação e, recorrendo à complexidade de Morin (2006), se complementam, a mudança obviamente deve provir de algum lado, pois assim, essas pequenas “ondas” moverão todo o restante do oceano, podendo alcançar dimensões infinitas, já que “jamais chegaremos a um “estado inclusivo” final” (SANTOS, 2013, P. 81). O importante é enxergar que não se faz pertinente nos debruçarmos na falha alheia para nos tornarmos incapazes diante de qualquer ação, por menor que pareça ser esta.

4.2.4 Inclusão como direito e não como favor

Interesse em foco para análise: momentos em que os participantes agem ou falam no intuito de reforçar o direito à inclusão da criança com deficiência.

Nesta categoria identificamos ações, no diário de campo, da professora de apoio e ainda falas, nas entrevistas das demais participantes com relação a fortalecer o direito de pessoas em processo de inclusão nas escolas regulares.

Pudemos identificar que, unanimemente, as participantes da pesquisa declararam agir (ES) ou agiram (DC) no intuito de reforçar que a inclusão é um direito da pessoa com deficiência.

Em uma das falas percebemos que a entrevistada, além de defender o direito da criança à inclusão, tenta desassociar aquilo que algumas pessoas acreditam representar a mesma, ou seja, a simples presença física do aluno na escola ou uma ajuda/favor oferecido pela instituição. Diante disso, Renata, a professora da sala de recursos que atende Rui, reforça que:

[...] eu acho que a gente tem que entender que não é só o papel, é uma necessidade, é uma obrigação, todo mundo tem que saber que a criança, ela tem direito a ser incluída, ela tem direito ao acesso e ao progresso dentro de uma escola, ela tem que ter, não só entrar por entrar, ela tem que entrar e tem que progredir. Isso é uma inclusão. (Professora da sala de recursos, ES apêndice C, pergunta 6. Grifo nosso).

Como sabemos, além de ser garantido legalmente LDB-9394/96, não só a presença como, todo o “pacote” agregado à educação em escola regular (condições de acesso, permanência, liberdade de aprender, entre outras coisas), as vantagens que se tem ao incluir podem ser direcionadas não só aos alunos público alvo da educação especial, mas também aos demais que convivem e aprendem com a diversidade.

Diante disso, Werneck (1997) destaca que, "Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não." (p. 58).

Voltando à ES, entre as falas registradas, encontramos uma que vai mais fundo em uma das questões que envolvem a inclusão ao lembrar da carência por mudanças na lógica das ações, neste caso menciona a parte arquitetônica, que são realizadas atualmente para atender aos alunos com deficiência. Fica evidente nas frases que seria mais fácil um aluno sem deficiência conviver em uma escola que atenda às necessidades dos alunos em processo de inclusão, sem que este sofra nenhum transtorno ou tenha que se adaptar, do que o aluno com deficiência se adaptar às pequenas mudanças que hoje são realizadas para atendê-lo:

Você olha aqui, na escola principalmente, você não vê que a escola é adaptada, principalmente para a inclusão, e é a escola que mais se tem inclusos na rede [...] se é inclusão [...] Façam um banheiro para os inclusos que os “normais” possam usar, não é pegar o banheiro dos “normais” e fazer um... Uma pequena adaptação pros inclusos. (Diretora, ES apêndice A, pergunta 6).

Isso nos leva a refletir sobre o fato de que, se a escola como um todo pudesse ser inclusiva no seu cerne, desde a sua elaboração e construção, nos seus aspectos gerais, se “[...] fosse realmente espaço de todos e democrática, ou seja, onde todos tivessem iguais condições de acesso e permanência, não estaríamos falando de inclusão hoje.” (FIORE, s/d, p. 1).

O que nos leva a discernir que a inclusão parece só existir porque a democracia, não só do ensino, mas de todos os espaços sociais, em nosso país deixa a desejar. Por este motivo social tão amplo é que, de modo omnilético, Santos (2013) afirma que:

[...] a inclusão é um processo, e não um fim em si mesmo, e que vamos construindo esse processo em nossa prática cotidiana. Digo ainda que esta construção não pode estar desvinculada de saberes teórico-filosóficos, porque não se trata de uma questão puramente técnica, como também política, histórica e complexa, que exige um movimento contínuo de autoformação e tomadas de decisões e posições da parte de cada um de nós. (p. 8)

Apesar de a autora nos lembrar que se fazem necessárias atitudes de cada um de nós, entre outras coisas, para que o processo de inclusão ocorra, durante a análise cotidiana da escola observada, percebemos que, na prática, com relação às defesas dos direitos do aluno com autismo, sujeito principal da pesquisa, ficou clara a luta diária unicamente da professora de apoio por fazê-los valer, pois no diário de campo, com relação aos trechos selecionados que achamos relevantes para compor esta categoria somente haviam registros de ações da profissional mencionada.

Ficou evidenciado que a professora de apoio praticava desde ações de contestação da escola com relação a algo que não estava sendo oferecido a Rui, até ações de incentivo ao aluno no intuito de desenvolver nele a questão do pertencimento àquela escola como, por exemplo, nesta fala: “*Aqui é a sala do Rui, aqui é o cantinho do Rui.*” (Profª de apoio falando com o aluno com autismo como se quisesse fazê-lo entender que ele tem o direito de estar ali, DC, 3º encontro, março).

Mariá, a professora de apoio, tentava constantemente fazer com que Rui se reconhecesse como aluno da escola, inclusive reforçando para Júlia, a mãe dele, que o menino pertencia à instituição assim como qualquer outra criança. Situações como essas puderam ser observadas em diversos momentos.

Em algumas ocasiões, Júlia parecia agir como se estivesse conformada com as situações de exclusão as quais o menino passara ao longo de sua trajetória na rede regular de ensino. Apesar disso, Mariá tentava sempre convencê-la de que a escola não prestava um favor incluindo Rui, mas sim cumpria um direito legal. Um dos exemplos são falas como essa:

Mariá traz para Júlia, a mãe de Rui, assinar o termo de recebimento do livro didático. A mãe pergunta se tem necessidade dele ter livro, porque ele nunca recebeu. Mariá explica: _Ele é como qualquer outro aluno e mesmo que por enquanto não consiga realizar as atividades do livro, é importante que ele tenha esse contato e que visualize as atividades junto com as outras crianças. É um direito dele. (Profª de apoio e a mãe do aluno com autismo, DC, 12º encontro, março)

Percebe-se que Júlia nunca exigiu, de nenhuma das escolas pelas quais o menino passou, o direito dele, como aluno, em receber gratuitamente livros didáticos, talvez por receio de causar conflitos ou por qualquer outro motivo que a fazia aceitar a negação deste direito ao seu filho. Refletindo sobre atitudes como essa, Santos (2013) nos diz que tal situação:

[...] retrata a crença [...] de que tudo que se consegue, quando se trata de pessoas com deficiências, é uma dádiva, uma graça divina, e não um direito. Concepções desse tipo, a respeito dos serviços sociais aos quais TODOS temos direito, em princípio, contribuem para alimentar uma postura passiva por parte das famílias envolvidas, que, com medo de perder o “favor” ou a “graça” alcançada, paralisam suas ações e simplesmente aceitam quaisquer atitudes por parte dos “doadores da graça”. (p. 32, Grifo da autora).

Ainda sobre a situação dos livros didáticos, algo que nos deixou perplexa e que resolvemos não deixar de registrar, foi a postura nada inclusiva demonstrada pela funcionária Graça, responsável por distribuir os tais livros. No trecho a seguir podemos relatar isso melhor e observar a atitude da professora de apoio diante de tal fato:

Mariá pega Rui pela mão e vai com ele até a sala dos professores para falar com Élide, supervisora do turno, sobre a entrega dos livros didáticos, ela pede os livros a que Rui tem direito, enquanto ele folheia um desses na sala. O argumento dito por Mariá seria que a turma toda recebeu, menos Rui. (Profª de apoio solicita um direito do aluno à supervisora do turno, DC, 12º encontro, março).

Após essa atitude de Mariá, Graça foi avisada da ocorrência e logo em seguida se dirigiu até a sala de aula para entregar-lhe os livros de Rui. Porém, como se não bastasse o descaso em “esquecer” dos direitos do menino em obter os livros didáticos, ainda foi constatado outro agravante:

Mariá me relata que percebeu que os livros didáticos cedidos pela escola para Rui são livros usados, com algumas páginas rasgadas e muito rabiscados. Ela me diz que perguntou para a funcionária porque os livros dele não eram novos como o das demais crianças. Então, segundo ela, a funcionária respondeu que só havia livros usados e que os novos haviam acabado. (Profª de apoio tentando fazer valer um direito do aluno com autismo, DC, 12º encontro, março).

Esta situação excludente pode ser comprovada nos registros abaixo:

QUADRO 5- REGISTRO FOTOGRÁFICO DOS LIVROS DIDÁTICOS

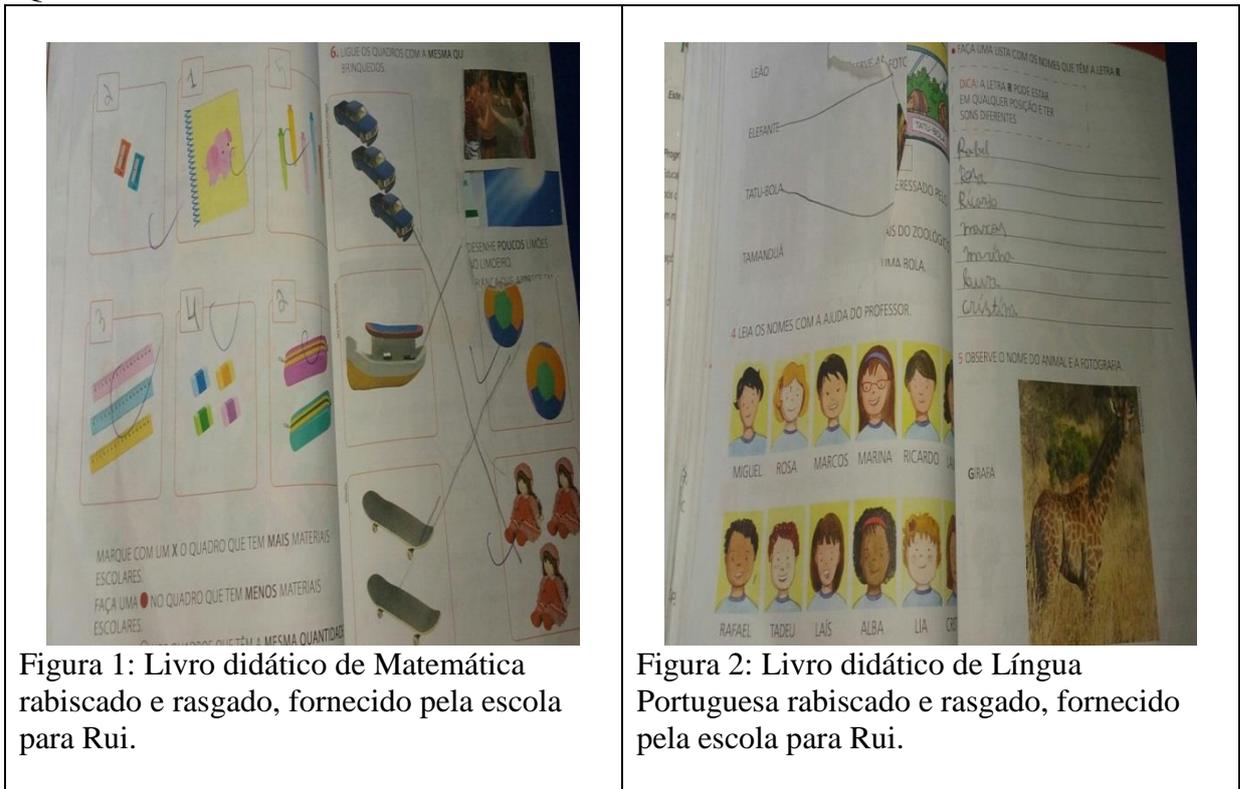


Figura 1: Livro didático de Matemática rabiscado e rasgado, fornecido pela escola para Rui.

Figura 2: Livro didático de Língua Portuguesa rabiscado e rasgado, fornecido pela escola para Rui.

Diante disso, podemos perceber que atualmente, mesmo dentro da própria escola, ainda nos deparamos com a tal crença dita por Santos (2013) de que tudo que é alcançado, em prol de pessoas com deficiência, seria uma “dádiva”, portanto a escola, ao incluir um aluno, estaria lhe concedendo algo generoso e não um direito.

Talvez, por acreditar nisso, seja que algumas pessoas, tanto dentro quanto fora da instituição, exerçam atitudes e pensamentos excludentes, e ainda, talvez, por este mesmo motivo, algumas famílias fiquem no conformismo, em vez de exigir que se cumpra a inclusão em todos os seus sentidos.

Analisando, não por uma única ótica, perceberemos que muitas questões, tantos sociais, culturais, políticas, práticas, históricas, e etc. estão envolvidas nessas concepções. Observamos que muitos discursos, principalmente se tratando de inclusão, ficam distantes daquilo que se realiza, cultural, político e praticamente. Podemos crer que omnileticamente a escola é impregnada de dimensões convergentes e divergentes e, sendo assim, a inclusão é um dos elementos que compõem essas dimensões e que ao mesmo em que influenciam são influenciadas, de dentro pra fora e de fora pra dentro.

4.2.5 Práticas pedagógicas

Interesse em foco para análise: tudo que foi realizado pedagogicamente com os alunos em processo de inclusão.

Ao criarmos esta categoria observamos que foram encontradas, nos instrumentos de coleta de dados, práticas pedagógicas de diversas naturezas, por tal motivo decidimos organizá-la dividindo-a em subcategorias para que assim pudéssemos analisar, de forma mais aprofundada, cada uma delas.

4.2.5.1 Aprendizagens acadêmicas

Interesses em foco na análise da ES: tudo que for mencionado sobre de que forma são ou deveriam ser realizadas aprendizagens relacionadas aos conteúdos escolares;

Interesses em foco na análise do DC: todas as atividades de aprendizagem relacionadas aos conteúdos escolares, que foram realizadas com o aluno Rui.

Nesta subcategoria, durante a análise do DC, foram encontradas predominantemente ações da professora de apoio, Mariá, com relação ao aluno com autismo, pois como já mencionamos na análise de categoria anterior, a maior parte das tarefas realizadas com o menino era imputada à professora de apoio, portanto era ela quem mais realizava atividades de aprendizagem de conteúdos escolares.

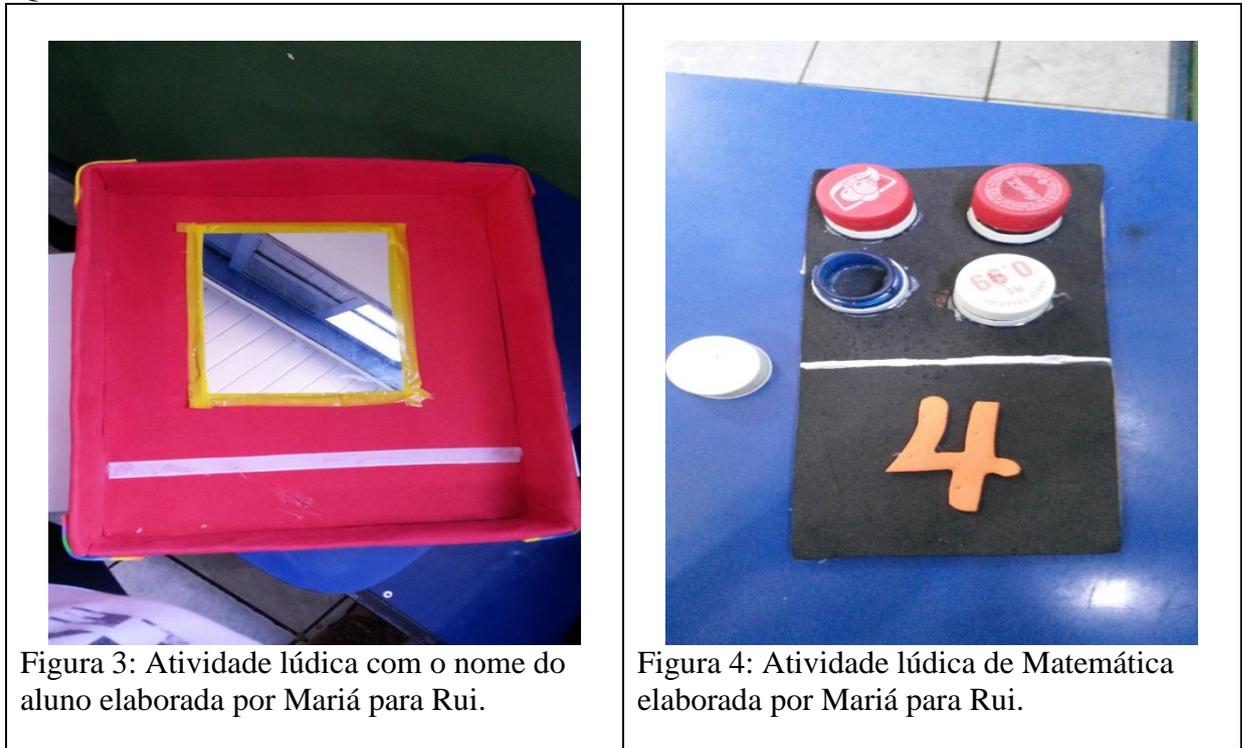
Foram identificadas somente três ocorrências em que a professora regente interagiu minimamente com o aluno, como nessa situação: “*Sônia distribui folhinhas de atividades para a turma, desta vez ela entrega para Rui*”. (Profª regente e o aluno com autismo, DC, 24º encontro, maio).

Não foi observada, durante a pesquisa, qualquer atitude efetiva da professora regente em promover intervenção pedagógica com Rui. Porém, ocorreu um fato antes da última semana de coleta de dados que fez com que a mesma mudasse significativamente sua postura diante do menino, segundo a professora de apoio. Tal fato será mais bem explicado e discutido na seção “Entrelaçando os dados”.

Para a realização das atividades, Mariá dizia que buscava inspiração pesquisando na internet e também em algumas orientações da supervisora itinerante/sala de recursos. Foi observada uma proatividade relevante dela, pois além de seguir aquilo que Angélica, supervisora itinerante, orientava, ainda buscava complementar o trabalho com as pesquisas próprias. Ela seguia, de forma adaptada, as atividades que Sônia, a professora regente,

aplicava na sala, produzindo seu próprio material com objetos reciclados e ainda buscava uma abordagem que fosse ao encontro do que o aluno se interessava.

QUADRO 6- REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADES ADAPTADAS



Suas atividades, na maioria das vezes, eram elaboradas no intuito de buscar o interesse do aluno, partindo sempre de algum elemento que o agradasse. Essa busca era realizada por meio de conversa com a mãe de Rui ou por atitudes como essa: “*Mariá percebe os objetos que mais despertou o interesse de Rui, seleciona e recolhe dizendo que isso será importante para atividades posteriores.*” (Profª de apoio seleciona objetos de interesse do aluno com autismo, DC, 3º encontro, março).

Essa preocupação em trazer elementos que estivessem de acordo com os gostos do aluno é algo que se pode chamar de respeito à singularidade, já que tais atividades eram elaboradas de modo que atendessem ao conteúdo escolar, mas também demonstravam flexibilização e proximidade com a realidade do aluno. Diante disso, Jesus e Effgen (2012) nos dizem que “Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante.” (p. 20).

Podemos observar as tentativas de Mariá em elaborar atividades agradáveis e singulares para Rui, como no exemplo do seguinte registro:

QUADRO 7- REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADES AO GOSTO DO ALUNO



Figura 5: Atividade lúdica de Língua Portuguesa com a “Galinha pintadinha” elaborada por Mariá para Rui.



Figura 6: Atividade lúdica, com bolinhas, de Matemática elaborada por Mariá para Rui.

Mariá elaborou algumas atividades com a personagem “Galinha pintadinha” e também com bolas, pequenas ou grandes, pois essas eram duas coisas que Rui gostava bastante, dentre outras coisas.

O comportamento de Rui era agitado e sua concentração durava poucos minutos, por esse motivo, entre as pesquisas que Mariá realizava por conta própria na internet, atrelada à orientação de Angélica, ela procurava por métodos que pudessem facilitar a comunicação com o menino e ainda desenvolver nele certos limites que o pudessem manter na sala de aula, para assim desempenhar as atividades acadêmicas.

Mostraremos aqui e nas próximas subcategorias que situações deste tipo eram recorrentes. Vejamos: *“Mariá me apresenta uma lousa e umas cartas com figuras e palavras que ela mesma confeccionou para realizar atividades com Rui, ela chama essas cartas de “comunicação alternativa”*”. (Profª de apoio desenvolvendo atividade orientada pela supervisora itinerante, DC, 4º encontro, março).

O registro abaixo nos mostra algumas alternativas que Mariá utilizava para favorecer a melhor comunicação possível com Rui.

QUADRO 8- REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADES QUE BUSCAVAM FACILITAR A COMUNICAÇÃO

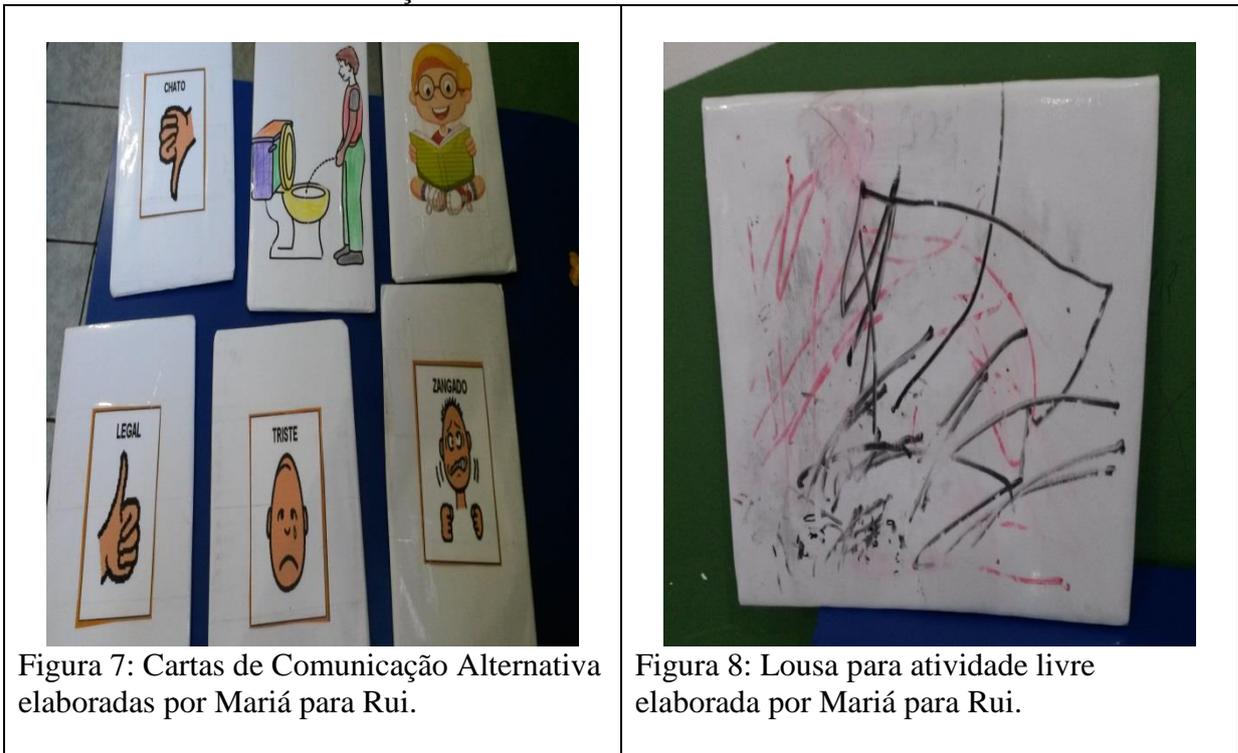


Figura 7: Cartas de Comunicação Alternativa elaboradas por Mariá para Rui.

Figura 8: Lousa para atividade livre elaborada por Mariá para Rui.

Alguns dos métodos, identificados por nós, que Mariá utilizou com Rui foram o PECS³⁰- Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, também utilizado como um dos procedimentos da Comunicação Alternativa Ampliada, o TEACCH³¹- Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, conhecido por estabelecer um quadro de rotina pelo qual a criança será orientada em suas atividades cotidianas, além do o ABA³²- Análise Aplicada do Comportamento, que representa uma das técnicas utilizadas pela terapia comportamental.

Podemos observar abaixo um exemplo de como Mariá elaborava esses materiais para o trabalho com métodos:

³⁰ Picture Exchange Communications System- Especialista afirmam que "Este método de intervenção promove a aquisição e o desenvolvimento da linguagem [...]". (RODRIGUES E SPENCER, 2010, p. 88).

³¹ Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children- "Trata-se de um programa que combina diferentes materiais concretos e visuais, que auxilia as crianças a estruturarem o seu ambiente e sua rotina." (Silva *et al.* (2012), p. 218).

³² Applied Behavior Analysis- "Consiste em modificar os comportamentos inadequados, substituindo-os por outros mais funcionais [...]. Isso envolve criar oportunidades para que a criança possa aprender a praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada." (Silva *et al.* (2012), p. 216).

QUADRO 9- REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADE COM MÉTODO



Figura 9: Quadro de rotina do método TEACCH elaborado por Mariá para Rui.

Não nos deteremos na explicação detalhada nem na discussão de tais métodos, pois não fazem parte dos objetivos deste trabalho.

Quanto aos dados analisados na ES, foi observado que a maioria das entrevistadas, seis das oito, acreditava que os conteúdos a serem apresentados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, deveriam partir da realidade de cada um e serem adaptados às necessidades dos alunos. Como dito por Vanessa, orientadora educacional: “[...] *que tenha o processo de aprendizagem de acordo com a sua necessidade, que esse conteúdo seja adaptado e que ele avance também né... que ele consiga avançar, que ele consiga render, e que isso contribua para a formação dele [...]*” (Orientadora educacional, ES apêndice A, pergunta 5).

Ainda que todas as participantes da pesquisa demonstrassem sentirem-se despreparadas profissionalmente, conforme discutido em seção anterior, elas declararam a consciência de que reformulações devem ser realizadas, portanto reconhecem que a realidade do aluno e suas particularidades devem ser consideradas antes de qualquer coisa. Logo, como afirma Santos (2013), mesmo “Não tendo receita nem bula” (p. 81) para se ter a certeza de como trabalhar com a diversidade existente em uma sala de aula atualmente, se fazem necessárias reflexões e reestruturações culturais, políticas e práticas.

Diante disso, Cunha (2013), ainda nos lembra de que “Devemos começar a mudança de dentro para fora, isto é, começando por nós, educadores. Na educação especial ou regular,

[...] se estivermos no lugar do discente, estaremos, a partir dele, começando a mudança em nós” (p. 102).

Observamos que a forma como foram realizadas ou declaradas as atividades acadêmicas, demonstra alguma noção a respeito do que necessita se concretizar, com relação à práticas pedagógicas, para que o processo de inclusão seja beneficiado nas escolas regulares. Talvez seja necessário um olhar mais amplo e ao mesmo tempo mais detalhista, mais singular e concomitantemente plural, de modo que se possa visualizar que inúmeras possibilidades sejam reais e possíveis no que tange ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas compartilhadas.

Portanto, deste modo, mais omnilético, se torna viável a flexibilização, a formulação e reformulação, o equilíbrio e o desequilíbrio, nessa constante caminhada, sem meio e fim, mas com um começo que só se faz diante da iniciativa, não importando como, mas sim quando, agora.

4.2.5.2 Aprendizagens de valores sociais

Interesses em foco na análise da ES: tudo que for mencionado relacionando à aprendizagem de valores como o respeito ao próximo, às regras sociais, noção de limite e convivência social.

Interesses em foco na análise do DC: situações em que alguém tenta ensinar para o aluno Rui respeito ao próximo, às regras sociais, noção de limite e convivência social.

Nesta categoria encontramos maior relevância de atividades (registradas no DC), ou falas (registradas na ES) que traziam questões de: limite no intuito de fazer com que a criança entenda aquilo que é permitido ou não fazer; respeito às regras sociais, principalmente às regras da escola; e ainda a questão da socialização por meio da afetividade, como por exemplo, incentivar os alunos a se abraçarem, compartilharem atividades em grupo, entre outras formas de aprendizagem de valores sociais percebidas.

Durante a análise da ES, percebemos, principalmente, a ocorrência de falas que preconizavam a aprendizagem de tais valores por meio da socialização ou afetividade entre os alunos.

Podemos verificar que uma das participantes relata, nas entrelinhas, que estimular o desenvolvimento da afetividade é uma forma de promover a inclusão entre e com os alunos: *“Então você tá praticando e exercitando aquilo todos os dias, então assim, é uma inclusão com eles é “Olha aqui seu amigo, vem aqui abraçar! Vamos colocar ele aqui na rodinha?”*

Vamos fazer atividade juntos?” Mesmo que seja riscando ou rabiscando [...]” (Supervisora do turno, ES apêndice A, pergunta 7).

Esta forma de promover esses valores, por meio da afetividade, também foi fortemente observada nas atitudes da professora de apoio, nos registros do DC, pois eram recorrentes, quase que cotidianas, situações em que ela estimulava os alunos da sala a se despedirem de Rui com um abraço e um beijo: *“Mariá põe a mochila nele e diz: _Turma o Rui já vai, vamos dar tchau e um abraço? (a turma o abraça e se despede).”* (Profª de apoio, DC, evento recorrente).

Em alguns outros momentos, quando ela repreendia Rui por agredir alguém, o estimulava a se desculpar com um carinho ou um beijo no aluno prejudicado pela atitude do menino: *“Rui pega biscoito dos colegas, Mariá intervém dizendo para ele que não pode fazer isso. Ele agride uma colega, Mariá chama sua atenção, pega suas mãos e passa na cabeça da colega dizendo: _ Olha, carinho! Bater não!”* (Profª de apoio e o aluno com autismo durante o recreio DC, 7º encontro, março).

Essa interação com seus pares, instigada por tais atitudes das profissionais, pode contribuir não somente para o processo de aceitação dos demais por meio da socialização com o aluno em processo de inclusão, por tornar as relações mais afetivas, mas também pode alcançar proporções mais amplas, pois de acordo com Figueiredo (2006):

“Escolarizar junto e em conjunto com o outro, implica reconhecer que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, acontece essencialmente a partir das interações que ela estabelece com o outro e com o meio. A escola é um espaço privilegiado para esse desenvolvimento; É através do enfrentamento do outro, dos desafios, das solicitações do meio que a criança se constitui e constitui o outro como sujeito. (p. 6)

Percebemos ainda que Mariá era a pessoa que mais se preocupava em conter atitudes antissociais do menino, pois em todo o momento era perceptível, pelo seu modo de agir com Rui, que ela não só tinha como objetivo ensinar pedagogicamente, mas também educar socialmente a criança, visando sua vida adulta, como ela mesma afirma:

“[...] trabalhando a afetividade com ele também porque isso é muito importante. Afetividade. Para que futuramente ele seja um rapaz, que ele ande na rua. [...] ele tem que aprender, nem que ele ainda não tenha essa consciência do que é certo e o que é errado, mas nós temos que ensinar, que muitas vezes ele não sabe. Tem que falar “Rui não faz isso!”” (Professora de apoio, ES apêndice B, pergunta 8).

Outras formas de aprendizagem de valores sociais também foram percebidas, como por exemplo, respeito às regras, quando ela chamava o menino para organizar os brinquedos que espalhou, no final da aula, para que a sala ficasse organizada para o uso dos demais, limpar a carteira e o material que sujou durante alguma atividade, catar o lixo do chão, e etc.

Como nessa situação: *“Mariá diz: _Rui, agora vamos catar seu lixo, tudo que você jogou no chão. Ele começa a catar e faz uma bola, ela pega e joga no lixo.”* (Profª de apoio e o aluno com autismo, DC, 21º encontro, abril).

Percebemos que Mariá tenta fazer com que Rui entenda essas regras, na maioria das vezes, de modo natural sem precisar chamar sua atenção.

Diante disso, a aprendizagem de regras e valores sociais também perpassa a educação pedagógica oferecida pela instituição de ensino, visto que:

O ambiente da escola é um ambiente de aprendizagem de enfrentamento de regras e valores sociais e também o lugar de atravessamento das encruzilhadas psíquicas pelo desafio de lidar no cotidiano com o reconhecimento do próprio lugar e do lugar do outro. Aprender sobre a linguagem, sobre os valores e as regras sociais que perpassam a nossa cultura, é também uma dimensão que integra as aprendizagens escolares. (FIGUEIREDO, 2006, p. 6).

Foi percebida também, na fala de duas entrevistadas, situações de aprendizagem para além da escola, ou seja, o ensino de valores e regras que envolvem questões de convivência fora da instituição, no meio social do qual a criança faz parte, em suas relações em outras instituições sociais:

“[...] tenho uma necessidade de estar não só trabalhando a questão aqui dentro, é aquela questão social também [...] todos nós precisamos dessas questões pra vida [...] pra sobreviver. Então, muitas das vezes quando eu vejo que esse adolescente, que essa criança, tá com essa necessidade eu saio daqui e faço esse trabalho fora. [...] Eu tô com uma aluna que [...] não tem os conhecimentos básicos da matemática pra nível de sobrevivência, de chegar e comprar um pão que custa dois, três reais, ela não sabe isso. Então, eu tenho que tá fazendo o que? Eu tenho que tá aqui dentro? Não posso! Eu tenho que tá trabalhando as questões pra vida dela [...]” (Professora da sala de recursos, ES apêndice C, pergunta 9).

Observamos que nesta categoria, se pode perceber que a simples aprendizagem de valores sociais não envolve somente o ensino de questões baseadas em saber o que é certo ou errado, pois “A alfabetização em valores e suas implicações para a ação envolvem fazermos juízos complexos entre argumentos morais conflitantes” (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 27).

Diante disso, Booth e Ainscow (2011), nos fazem compreender que os valores sociais são completamente omniléticos, uma vez que envolvem a complexidade dos nossos julgamentos diante de diversos valores morais existentes, que são ora contraditórios, ora contrários, portanto envolvidos e influenciados por diferentes culturas, políticas e práticas, mas que são concomitantemente encontrados em meio à nossas experiências e vivências ao longo da vida e ainda confrontados com as convicções dos outros com os quais convivemos.

Desta forma, os autores sugerem que tais valores sejam construídos coletivamente, em vez de impostos, pois “À medida que as pessoas refletem juntas sobre os valores que sustentam suas ações e as dos outros, e os que gostariam de adotar mais constantemente, elas

desenvolvem a alfabetização em valores e se tornam mais adeptas da argumentação moral.” (BOOTH E AINSCOW, 2011, p. 27).

Portanto, refletindo sobre as palavras de Booth e Ainscow (2011), a construção de valores inclusivos e em conjunto influenciam diretamente nas ações práticas e decisões políticas de todos, já que, uma vez tomando tais valores para si, suas atitudes desembocam no bem estar comum, naquilo que foi tratado ou considerado como de todos e para todos, sem exceção.

4.2.5.3 Atividades de Vida Autônoma- AVA

Interesse em foco para análise: atividades desempenhadas com o aluno Rui que possuem por objetivo estimular a realização de tarefas do cotidiano como, por exemplo, manusear uma tesoura, enroscar a tampa de uma garrafa, etc.

Como já mencionado, esta subcategoria só se fez necessária e apropriada para a análise dos dados do DC, já que na ES não foram detectados quaisquer dados referidos a esta.

Nas situações analisadas para esta categoria, constam somente ações da professora de apoio em prol do desenvolvimento de AVA.

Percebemos que Mariá preocupava-se em ensinar para Rui tais atividades, pois muitas destas, de acordo com o que ela mesma dizia, o menino já deveria ter aprendido tanto pelo tempo em que frequenta a escola quanto pela idade, nove anos:

“Mariá diz: _Olha, ele não aprendeu ainda a segurar a tesoura! Tenho que ensinar! Como pode ele não saber pegar a tesoura se já está há tanto tempo na escola? Poxa ninguém ensinou isso? Pra idade dele já deveria ter coordenação pra isso! Vou botar como meta até o final do ano ele conseguir cortar sozinho!” (Profª de apoio me mostrando que o aluno com autismo não sabe manusear a tesoura, DC, 21º encontro, abril).

O espanto ao perceber que Rui não sabia segurar a tesoura lhe causou tanta inquietação que ela no mesmo momento estabeleceu como meta, para o seu trabalho durante este ano, que o menino consiga manusear adequadamente a tesoura.

No entanto talvez, pela ausência de uma formação adequada para a inclusão, ela não tivesse conhecimento de que problemas desse tipo podem afetar crianças com autismo, já que o TEA possui características de sintomas muito variadas, uma dessas é que “A discrepância entre habilidades funcionais adaptativas e intelectuais costuma ser grande. Déficits motores estão frequentemente presentes, incluindo marcha atípica, falta de coordenação e outros [...]” (DSM- V, 2014, p. 55).

Apesar disso, o que nos chama a atenção mais uma vez é a proatividade de Mariá, pois ainda que tivesse dito que o menino já deveria saber cortar sozinho, dando a entender que não privilegiaram o trabalho de coordenação motora dele durante os anos anteriores, ela ainda assim, automaticamente, se coloca no lugar de responsável por mudar essa situação, e mesmo sem ter certeza de como deva agir para que o menino aprenda tal coisa, ela põe essa aprendizagem como um objetivo a ser alcançado.

Em meio às AVA que Mariá, todos os dias, exaustivamente, ensinava para Rui, em algumas ocasiões ela buscava ainda utilizar como ajuda alguns dos métodos, já mencionados em outra subcategoria, pesquisados por conta própria na internet. Em um deles ela tenta estimular Rui dando reforços positivos quando ele faz o que ela solicita: *“Rui senta na cadeira obedecendo ao comando de Mariá, logo ela dá um biscoito e diz: Muito bem!”* (Profª de apoio percebe que o aluno com autismo estava com costume de sentar-se no chão, então resolve aplicar o método ABA para fazer com que ele sente na carteira, DC, evento recorrente).

De certa forma, podemos dizer que ela enxergou, em todas as ocasiões registradas no DC para esta subcategoria, que mesmo diante de situações em que não sabia como agir, se fazia necessária a confiança na capacidade deste aluno em aprender como qualquer outro, ou seja, ela acreditava que seria possível fazer com que Rui aprendesse, se desprendendo, naqueles momentos, de qualquer pensamento que o limitasse ou rotulasse resumindo-o a um sujeito incapaz.

Percebemos que, de algum modo, a preocupação de Mariá baseava-se em desenvolver a autonomia do aluno, por isso para ela seria importante fazer com que Rui soubesse “se virar” sozinho. Isso pode ser observado em situações como essa: *“Mariá diz: Não vou abrir, você que deve abrir!”* (Profª de apoio falando para o aluno com autismo abrir o pacote do próprio biscoito, DC, 4º encontro, março).

A ocorrência de atitudes como essa, que possuem por objetivo a construção de um indivíduo autônomo, retrata, mais uma vez, a credibilidade que esta professora deu à capacidade do aluno, ou seja, ela não se prendeu às limitações deste e sim às suas possibilidades. “Neste sentido, o educador assume um lugar decisivo, eminentemente interativo, em que sua atuação junto ao aluno será a responsável por engendrar as aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento do sujeito.” (ALVES, 2008, p. 87).

Diante disso, percebe-se que as relações estabelecidas entre Rui e Mariá iam além da relação tradicionalmente pedagógica, pois as atitudes dela demonstraram que, mesmo sendo mais fácil, por exemplo, abrir o pacote de biscoito, o professor, ao se preocupar com a

formação do discente como cidadão, precisa construir caminhos para que este consiga descobrir seus próprios desafios vencendo-os juntos.

Omnileticamente necessita-se entender que, um processo de inclusão está longe de basear-se em aprendizagens tradicionais de “cuspe e giz”, pelo contrário, são necessárias visões reformuladas e preocupadas com as diversas dimensões que envolvem a formação de um sujeito, valorizando assim suas potencialidades e não evidenciando suas deficiências, mesmo sabendo que estas coexistem, e muitas vezes concorrem, no mesmo ser.

Percebemos nesta categoria que Mariá, ainda que não soubesse bem como proceder na prática, em determinadas situações, é levada a agir estimulada por aquilo que acredita e que rege suas atitudes, ou seja, suas culturas e políticas inclusivas. Portanto, ainda que ela não esteja consciente dos valores que carrega para desenvolver sua profissão de modo mais inclusivo, podemos perceber que são estes que provocam suas ações em prol da vida deste aluno como cidadão.

Logo, podemos observar que mesmo que uma das dimensões, em determinados momentos, sobressaia sobre as outras, elas se entrelaçam constantemente, sendo às vezes, até difícil de identificar, qual delas desencadeou as demais. Isso se dá pela relação tridimensional e interdependente que têm nossas culturas, políticas e práticas, que quando possuem por objetivo um ambiente inclusivo, precisam existir, e existem, concomitantemente.

4.2.6 Preconceito como obstáculo à inclusão

Interesse em foco para análise: situações ou relatos em que os participantes perceberam algum tipo de preconceito ou não aceitação com relação aos alunos em processo de inclusão.

Conforme já dito, esta subcategoria só se fez necessária e apropriada para a análise dos dados da ES, já que no DC não foram detectados dados categóricos que pudessem fazer referência à mesma.

Para iniciarmos esta discussão recorreremos a Santos (2013, citando CUNHA, 1998, p. 629), que nos diz que: “De acordo com o Dicionário Etimológico da Nova Fronteira, a palavra preconceito é substantivo masculino definido como “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos”, e sua etimologia é calcada “no francês préconçu”” (p. 40).

Nesta categoria foram recorrentes os relatos que atrelam o preconceito à não aceitação e o consideram como uma barreira ao processo de inclusão. Metade das entrevistadas exemplificou que o preconceito vem tanto da escola como um todo, dos seus funcionários, das

professoras regentes, quanto dos pais dos alunos e ainda dos próprios alunos que, muitas vezes, não aceitam o discente com deficiência.

Diante disso, é sabido que o preconceito pode gerar diversas ações prejudiciais, tanto para quem o sofre, quanto para aquele que o pratica. Dentre as consequências negativas desta formação precoce de conceito por ignorância dos fatos, Crochík (2012, p. 49) nos diz que “Marginalização e segregação são formas de discriminação e são ações decorrentes do preconceito. Nem toda forma de discriminação deve ter sua explicação reduzida ao preconceito como fonte propulsora, mas todo o preconceito, quando é manifestado, o faz por essa forma.”.

Em outras palavras, o preconceito se manifesta pela discriminação que desencadeia a marginalização e a segregação, e que por sua vez são duas das ações originadas do preconceito. Com isso percebemos que estamos diante de um termo complexo e dialético, pois por meio de uma única palavra desvela-se uma relação emaranhada de contrários e contraditórios, que muitas vezes se negam e se complementam, como veremos mais adiante.

O mesmo autor nos explica que a marginalização e a segregação são vocábulos que se diferem, pois, para ele “marginalização implica ser deixado à margem do grupo, mas não à parte, apartado: faz parte, mas não é muito considerado pelos que se situam mais ao centro do grupo, instituição ou sociedade, e segregação se refere quer ser posto para fora do grupo, quando a ele se pertence, quer o não pertencimento a ele” (CROCHÍK, 2012, p. 48 a 49).

Observa-se que, inicialmente, marginalização e segregação, nos parecem ser termos que não poderiam coabitar o mesmo espaço, pois analisando a fala do autor poderíamos acreditar que na inclusão não existe mais a segregação, já que tal palavra significa o não pertencimento ao grupo, e na inclusão a criança passa a pertencer à escola.

Porém, ainda que sejam termos diferentes e que nos levem a pensar desta forma, em uma fala do autor percebemos que ambos estão interligados, já que “[...] um remete ao outro: a marginalização implica por alguém à parte e, assim, apartado, segregado; a segregação ao separar, marginaliza.” (CROCHÍK, 2012, p. 49).

Logo, podemos considerar que, mesmo estando incluída em uma escola, a criança pode estar sendo não só marginalizada como também segregada. Diante disso, nos remetendo à omnilética, percebemos que ora tais palavras podem ser contraditórias, quando consideramos que a marginalização acontece diante da participação no grupo e a segregação só ocorre pela não participação no grupo, ora podem ser contrárias, quando ambas se complementam, apesar de diferentes.

Podemos perceber esta condição dicotômica e complexa entre segregar e marginalizar na seguinte situação:

Eu acho que até mesmo a escola tem que querer essa inclusão, esse aluno tem que estar bem aceito, então dê de a supervisora até o... a... sabe, dê do...Inspetor de alunos, supervisor, diretor [...]dentro da rotina escolar, o aluno com autismo ele pode ser até um problema, porque muitas das vezes a escola acha que aquele aluno não é da escola [...] (Professora da sala de recursos, ES apêndice C, pergunta 5).

As relações aqui apresentadas nos remetem ao fato de que, muitas vezes, mesmo o aluno estando presente na escola, teoricamente fazendo parte daquele grupo, logo, não segregado, ele ainda necessita ser aceito pela própria instituição, para que não corra o risco de se tornar um problema, ou seja, algo que não faz parte daquele ambiente, na concepção da escola, que sendo assim marginaliza, pois mesmo estando ele dentro, permanece ao mesmo tempo à margem.

Percebemos também nesta fala que quando as culturas não inclusivas são impregnadas em um ambiente em que, teoricamente, deveria prevalecer a atmosfera de inclusão, ela se desenvolve em outras vertentes também não inclusivas, pois tais valores e crenças, de achar que aquele aluno não é da escola, acarretam em ações originadas do preconceito, ou seja, práticas cotidianas preconceituosas, que por sua vez viram regras implícitas, as políticas, convergindo em um ambiente não aberto ao desenvolvimento do processo de inclusão, já que tais formulações acabam gerando barreiras culturais, políticas e práticas não inclusivas.

Contudo, para compreendermos ainda mais a fundo a complexidade das relações que envolvem a palavra preconceito, recorreremos ainda à Booth e Ainscow (2011), que nos levam a refletir que a intolerância e a não aceitação também podem ser considerados termos intimamente atrelados ao preconceito por meio do que eles chamam de “monoculturalismo”. Diante disso os autores nos dizem que:

A intolerância à diferença está ligada ao ‘monoculturalismo’ pelo qual as instituições, ou grupos de pessoas, definem um outro modo particular de vida e as identidades que suporta como o único modo aceitável de ser. Quando as pessoas não se sentem aceitas dentro de instituições monoculturais, elas podem experimentar esta rejeição como racismo, deficientismo, sexismo etc. (p. 43).

Em uma das falas podemos observar o que os autores chamam de deficientismo, ou seja, um dos modos de expressar, por ações intolerantes, a não aceitação daquilo que diverge do aceito como modelo, o “monoculturalismo”, que acaba gerando formas de rejeição, neste caso ao aluno com deficiência. Vejamos o que a Supervisora do turno relata: “*Se nós temos o preconceito que é grande aqui, então as crianças já trazem de casa, isso já é formado, é a cultura, então eles trazem de casa esse preconceito*” (Supervisora do turno, ES apêndice A, pergunta 5).

Nesta declaração, a exclusão e o preconceito seriam elementos enraizados na própria cultura, como uma forma de “monoculturalismo”, tanto da equipe da escola, quando ela diz “nós”, quanto das crianças.

Esta mesma participante ainda revela que outras formas de preconceito coexistem no espaço escolar: “[...] o professor também precisa preparar as crianças pra isso, porque eles não vêm de casa preparados, eles não aceitam, não é só problema de deficiência, se assim a gente puder falar, mas é de cor, é de magro, gordo[...]” (Supervisora do turno, ES apêndice A, pergunta 1)

Essa relação entre a as raízes culturais e o preconceito fica evidente visto que, se o “monoculturalismo” implica em adotar e somente aceitar um único modo de ser, percebemos então que, ao adotar essa unicidade cultural ignora-se as demais, ou seja, exerce-se o preconceito devido à falta de conhecimento/aceitação de outras culturas, gerando consequentemente as exclusões e até a não inclusão.

Uma das entrevistadas ainda associa que o preconceito/não aceitação pode gerar consequências não só para o processo de inclusão, mas também para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser realizado: “[...] você tá com aquela criança ali, mas você não aceita, muitas dificuldades você vai ter pra trabalhar com ela, não é? Você vai criar N obstáculos, “Ah não ele baba, ah não ele não escreve!”, mas você não aceitou aquela criança [...]” (Supervisora do turno, ES apêndice A, pergunta 4).

Situações como essas podem ser consequências de uma cultura escolar enraizada de estereótipos e concepções imutáveis e tradicionais, de modo que esta só aceita aquilo que está dentro dos padrões fixados, como se o mundo fosse repleto de coisas e pessoas iguais e não de diversidade. Essa realidade em nada se aproxima com a escola inclusiva da qual a sociedade atual necessita, pois:

Para que o processo de inclusão seja posto em andamento, é preciso que a pluralidade de relações presentes na sociedade seja contemplada, não objetivando-se a padronização de processos de respostas, mas sim o desafio do convívio e a compreensão sobre as diferenças, cuja origem se deve, justamente, à diversidade das relações sociais mais amplas. (Silva et al, 2005, p. 13, apud Santos, 2013, p. 43).

Muitas das falas encontradas para a formação desta categoria nos revelaram momentos e situações tanto contrários quanto contraditórios e que, de forma omnilética, pudemos observar suas diversas faces, essas nada agradáveis, do processo de inclusão.

Relembrando o que vimos até aqui, tal categoria nos trouxe a uma reflexão, mesmo que rasa, pois não se finda desta forma, do que seria a inclusão, a exclusão, o preconceito, a aceitação, a marginalização, a participação, a segregação, etc. Entre outros termos, que nos

fazem perceber que são sim capazes de conviverem no mesmo espaço, e convivem, como podemos notar.

Sendo assim, desvelando tais significados, embebidos de outras relações, nos possibilitamos ter uma visão mais ampla de que o processo de inclusão em que acreditamos e que vislumbramos não será algo que um dia atingirá sua plenitude, mas que viverá nesta eterna complexidade, se construindo e reconstruindo em diversos ambientes, dentro e fora da escola, em constante processo de formação. Ensinando-nos que assim também o devemos ser para que possamos contribuir para a inclusão de modo omnilético, entre progressos e retrocessos, mas sempre buscando novos caminhos.

4.3 Entrelaçando os dados

Diante da análise de cada uma das categorias e subcategorias, pode-se observar que umas sobressaem-se mais que outras, por possuírem uma relevância maior, conforme as situações vivenciadas, descritas no DC e relatadas pelas participantes na ES.

Porém, após a ocorrência de um determinado fato antes da última semana de pesquisa em campo, verificamos que, tal situação, que não possui qualquer ligação com a pesquisa, fez com que nossa atenção se voltasse, especialmente, para a categoria formação profissional. Explicaremos o porquê.

Durante minha estada da cidade de Arraial do Cabo, em uma das conversas que tive com Helena, Chefe da Divisão de Educação Inclusiva, fui convidada a palestrar para um grupo de professores que fazia parte do PNAIC- *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. O objetivo era que a palestra fosse apresentada durante um dos encontros e Helena me propôs falar sobre autismo.

Porém, disse a ela que poderíamos realizar algo mais interessante e instigante, por meio de um documento que utilizávamos bastante em nosso laboratório de pesquisa, que inclusive eu o abordaria em meu trabalho, e, além disso, o mesmo me daria artifícios para que pudesse desenvolver dinâmicas e provocar a reflexão das participantes quanto às questões que permeiam a inclusão. Tentava convencê-la de apresentar na palestra o Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Helena aceitou minha proposta, então, elaborei a palestra e apresentei a mesma aproximadamente 10 dias antes da última semana de pesquisa na escola.

Como já expliquei, a pesquisa foi realizada em semanas alternadas, portanto, após a palestra ocorreu um intervalo de uma semana, tempo que não tive contato com a escola, e a mesma foi retomada em seguida.

Diante disso, o que nos surpreendeu no retorno na última semana foi, inicialmente, a seguinte fala: “*Mariá chama minha atenção e diz: _ Olha eu acho que sua palestra fez efeito, Rui e Sônia estão super entrosados, você precisa ver como ela está diferente com ele e ele com ela.*” (Prof^a de apoio, falando sobre a relação de Rui com a professora regente, DC, 32º encontro, junho).

Ao ouvir isso, automaticamente nos vem à cabeça o fato de que, se em aproximadamente quatro horas de palestra e dinâmica, ouvindo sobre culturas, políticas e práticas de inclusão, Sônia, a professora regente, foi capaz de refletir e reformular, de forma perceptível, suas crenças, normas e ações, dá para imaginar o que seria possível se ela tivesse a oportunidade de uma formação continuada baseada em valores inclusivos?

Este fato nos faz retomar a reflexão sobre a importância do investimento em cursos de formação com maior ênfase para a inclusão e ainda em formação continuada, principalmente quando o objetivo é desenvolver processos inclusivos.

Não podemos afirmar se a mudança se perpetuou, mas podemos dizer que foi perceptível, tanto para a professora de apoio, quanto nos registros do DC, durante a última semana, como também significativa para promover alterações até mesmo na reciprocidade do menino Rui com a professora regente.

Podemos observar isso no seguinte registro: “*Ele vai até o armário, pega uma caixa com figuras geométricas de madeira, olha para Sônia e abraça ela, que retribui*” (Rui, aluno com autismo, e prof^a regente, acontecimento ocorrido depois da palestra no PNAIC, DC, 34º encontro, junho).

Algumas dessas mudanças tivemos a surpresa de presenciar, como por exemplo, Rui sentado no colo de Sônia durante a passagem de um vídeo educativo para a turma, além de atitudes como essa: “*Sônia entrega para Rui e os demais uma folhinha de atividades, ela explica que devem fazer um desenho para expor no mural.*” (Prof^a regente e o aluno com autismo, acontecimento depois da palestra no PNAIC, DC, 34º encontro, junho).

Percebe-se que tanto Rui quanto Sônia passaram a sentir a necessidade de não mais ignorar um ao outro, Sônia talvez por ter se sentido motivada com algumas coisas que ouviu durante a palestra, e Rui por perceber que ele não era mais alguém invisível aos olhos da sua professora.

Diante disso, observamos que todas as categorias e subcategorias aqui formuladas, possuem elos que as ligam em uma tessitura omnilética, umas com influências mútuas e interdependentes com algumas outras, perpassando-se, porém percebemos que todas, sem exceção, possuem um ponto em comum, a categoria “Formação profissional”.

Nossa crença baseia-se nos seguintes fatos: além de representar o assunto mais presente nas falas das participantes, ficou evidenciado que, como no exemplo dado, uma única palestra, que trazia leve noção da lida com o aluno em processo de inclusão, desencadeou ações, ainda que simples, mas significativas e perceptíveis, sentidas até mesmo pelo próprio aluno com autismo, foco da pesquisa.

Vejam os motivos pelos quais acreditamos nessa “interferência”, em comum, de tal categoria com relação às demais:

Para estar motivado e motivar o outro a trabalhar em prol de um movimento inclusivo precisaríamos, inicialmente, da consciência de que a inclusão, como afirma Santos (2013, p. 81) “não é um mar de rosas”, “não tem sujeito pré-definido”, nem “previsão”, nem “hora”. Desta forma, estaríamos lidando com desafios reais, nos precavendo das desilusões cotidiana. Não obstante, precisaríamos estar vivenciando tal realidade com doses de motivação constantes, nos preparando e nos fortalecendo diante dos desafios que a inclusão nos impõe.

Se, no caso da professora regente, suas ações com relação ao aluno com autismo foram motivadas por uma simples palestra. Porque não acreditarmos que diante da formação continuada, ganharíamos incentivos e estímulos para nos manter motivados, preparados e reflexivos sobre nossas ações?

Considerando esta mesma relação com a categoria “Responsabilidade pela inclusão”, acreditamos que tal sentimento, o de se sentir responsável, pode nos tornar abertos às possibilidades de refletir e desenvolver valores inclusivos, e que também poderia nos provocar a chamar o coletivo para assumir tal compromisso.

Diante disso, Booth e Ainscow (2011) dizem que “A clareza sobre valores inclusivos pode prover uma estrutura para a ação, conectando os que têm valores similares, mas com diferentes rótulos para suas atividades. Isto pode aumentar o poder coletivo para neutralizar as tremendas pressões exclusionárias que se manifestam local e globalmente.” (p. 26).

Sendo assim, precisaríamos estar unidos e embriagados de culturas, políticas e práticas não estáticas, mas em constante movimento, que podemos captar, não só, mas também, por meio da formação profissional em união com as ações cotidianas, o que envolve um emaranhado que entrelaça nossos saberes, provocando a inter-relação e interdependência entre eles.

Diante disso, Tardif et. al (2002) afirma que a profissão docente possui um prestígio de erudita pois, “[...] se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais.”(p. 39).

Portanto, essa articulação simultânea se dá em movimento omnilético, pois nunca se finda, provém de diversos elementos constitutivos, se modificam, se influenciam e se complementam transversal, diagonal e horizontalmente.

O fator empoderamento de direitos trazido pela categoria “Inclusão como direito e não como favor” nos remete a algumas outras categorias, como por exemplo, práticas pedagógicas, pois por meio delas respeitamos ou desrespeitamos tais direitos, mas também à categoria formação profissional, pois, apesar de levarmos em conta as dificuldades de acesso à formação continuada da equipe pesquisada:

[...] a formação dos professores para adaptação social [...] é possível pela produção do conhecimento, a afirmação da educação inclusiva, contrária à segregação nas escolas públicas, nas quais os limites sociais não sejam negados, mas discutidos e enfrentados em prol da inclusão dos alunos com deficiência. (COSTA, 2012, p. 95)

Diante disso, baseando-nos nas palavras de COSTA (2012), podemos entender que esta formação se dá não só num ambiente acadêmico, mas também no cotidiano, por meio da atitude de não segregar, discutindo tais questões à luz dos direitos, e não do favor, de inclusão, inerentes a esses alunos.

Além disso, a preparação profissional informa aos professores das legislações que asseguram tais direitos no ambiente da escola regular, portanto os torna, pelo menos, conscientes de que não existe favor e sim garantias legais. Ressaltamos isso mesmo nos mostrando cientes de que “Saber das leis, do que é politicamente correto, não garante a alteração das práticas [...]”. (SANTOS, 2013, p. 42)

Já a categoria “Práticas pedagógicas” torna-se incontestável na sua relação com a categoria “Formação profissional”, visto que “[...] a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas.” (JESUS e EFFGEN, 2012, p. 18).

Desta forma, a primeira possui dependência direta com a segunda, ou seja, de acordo com as autoras, a formação profissional continuada proporciona o pensamento reflexivo diante da prática pedagógica que se exerce, logo, uma vez que esta formação não se findar, ela provocará uma constante reformulação da ação.

Finalmente, a relação estabelecida entre a última categoria, “Preconceito como obstáculo à inclusão”, e a categoria “Formação profissional”, pode ser discutida com a ajuda de Santos (2013), pois se “O preconceito está geralmente relacionado com a ignorância, aqui vista como ausência de conhecimento acerca de determinado assunto.” (p. 41), a formação profissional pode ser considerada, entre outros elementos, como um dos fatores que poderiam contribuir para o dismantelamento de tal conceito antecipado, já mencionado por Cunha (1998) apud Santos (2013).

Diante disso, Salgado (2008) nos diz que:

De acordo com a formação, seja ela experienciada enquanto aluno, futuro professor e ou professor, com os valores e as crenças construídas ao longo deste processo de formação é que o professor estabelece sua orientação, seja ela inclusiva ou não, e define sua forma de agir, pensar e atuar no magistério. (p. 65)

Portanto, por meio da formação profissional, adequada à diversidade atual, temos a oportunidade de conhecer melhor o assunto inclusão. Sendo assim teremos a possibilidade de refazer nossos conceitos e preconceitos, estabelecendo, caso assim queiramos, uma visão inclusiva.

Como pudemos observar, a categoria “Formação profissional” retratou apenas um dos desafios que se pode encontrar diante do processo de inclusão, porém, este foi visto por grande parte das participantes desta pesquisa, assim como também em outros estudos já citados por Glat (2012), como uma das principais barreiras à promoção da inclusão.

Sobre isso, Glat (2012) ainda afirma que:

Inúmeros estudos realizados em diferentes redes educacionais vêm confirmando que a maioria dos professores do ensino regular não está preparada para trabalhar numa turma inclusiva (BUENO, 1999A, 1999B, 2005, 2008; MICHELS, 2004; GARCIA, 2005; RODRIGUES, 2006; FONTES, 2007; PLETSCH E GLAT, 2007; GLAT, 2008) [...]. (p. 109).

Fato este que pudemos constatar também com relação a algumas participantes desta pesquisa, como por exemplo, a funcionária Lara, pois as mesmas demonstraram estar também diante desta problemática.

Assim sendo, percebe-se a grande necessidade por formação continuada com que se deparam muitos dos professores que, atualmente, se dizem não preparados para receber um aluno público alvo da educação especial e nem para lidar com os diversos desafios inerentes ao processo de inclusão do mesmo.

Podemos então afirmar que, assim como a inclusão é um processo que não se finda, portanto nunca se completa, também assim é a formação das pessoas que lidam com a educação, principalmente, mas não só, a inclusiva, já que “A formação dos profissionais de

ensino, [...] de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado.” (MARTINS, 2012, p. 32).

Com isso, de modo omnilético, admitimos que essa, a formação profissional ou a falta desta, é somente uma das vertentes pertencentes à miscelânea de fatores envolvidos na questão da inclusão na rede regular de ensino. De modo amplo podemos perceber que os desafios, avanços, barreiras, desimpedimentos, carências e abundâncias, coabitam neste mesmo espaço conhecido como processo inclusivo.

Sendo assim, da mesma forma que enxergamos muitos contratempos também podemos ver possibilidades à construção de novas culturas, políticas e práticas. A nós cabe o ato de despirmo-nos diante de nossas velhas concepções, vestindo-nos novamente com a convicção de que nossa vontade capacita nossas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos inicialmente e tomarmos a decisão de realizar a pesquisa na referida escola, não tínhamos como pretensão apontar falhas ou dizer o que é certo ou errado, com relação ao processo de inclusão do aluno com TEA, dentro do ambiente estudado.

Nosso questionamento inicial, que pautava a constituição deste trabalho consistia em analisar, perceber, apurar quais eram os desafios encontrados por este aluno, sujeito da presente pesquisa, em classe regular e quais práticas eram desenvolvidas na referida classe para um melhor atendimento e favorecimento do seu processo de inclusão.

Diante disso, observamos que os desafios com que se depara este aluno, da mesma forma como comprovada em outras pesquisas já mencionadas, perpassam, dentre outras coisas, questões como o preconceito das pessoas em aceitar aquela criança e percebê-la como um cidadão com os mesmos direitos dos demais, a ausência de coletividade da equipe em colaborar para que o processo de inclusão seja uma prioridade e responsabilidade para todos, e ainda a falta de preparo dos profissionais como um todo em atender as crianças público alvo da educação especial.

Já com relação às práticas desenvolvidas na classe pesquisada que concorressem para um melhor atendimento e processo de inclusão, foram percebidas que estas eram realizadas ou incentivadas principalmente pela professora de apoio, cuja responsabilidade nos pareceu recair sobre ela, fato observado diante da maioria das atitudes da professora regente e dos demais funcionários da instituição.

No que diz respeito à confirmação ou não das hipóteses formuladas para este trabalho podemos afirmar que:

A primeira delas foi vista como válida já que, como pudemos confirmar o aluno com autismo, inserido em classe regular, encontra variados desafios em seu processo de inclusão educacional;

Na confirmação da segunda hipótese podemos dizer que estes desafios estão sendo sim aos poucos desvelados e confrontados pela escola com as políticas inclusivas, pois percebemos que a maioria das participantes da ES tinha ciência da distância entre o que privilegiam as políticas de inclusão e o que se apresenta na realidade concreta da escola em questão. Porém ainda assim a maior parte destas pessoas não executam ações efetivas de modo a ressignificar o atendimento, inclusão e desenvolvimento do referido aluno.

O observado na segunda hipótese recai sobre a resposta afirmativa da terceira, pois pudemos perceber que as práticas de inclusão ainda não se mostram substanciais a ponto de podermos considerar o aluno em questão como em situação de inclusão escolar.

Diante disso se faz importante retomarmos nosso objetivo geral que consistiu em analisar o processo de inclusão de um aluno com TEA em uma escola regular do município de Arraial do Cabo. Partimos da justificativa de que uma pesquisa desta natureza até então não tinha sido realizada nesta cidade, e diante disso poderíamos ampliar as observações de modo que favoreçam outras pesquisas, sobre esse mesmo assunto, e para que se possam confrontar as considerações encontradas por esta pesquisa neste município, com a realidade de outras cidades do país, já que atualmente é cada vez mais significativa a presença de alunos com TEA nas redes regulares de ensino do Brasil.

No que tange aos objetivos específicos eles consistiam em: expor um panorama do TEA e analisar algumas das políticas de inclusão, consideradas pertinentes, empregadas nacionalmente; verificar como se dá o atendimento a este aluno com autismo na escola regular pesquisada, identificando alguns dos possíveis desafios e obstáculos encontrados durante o processo de inclusão do mesmo na referida instituição de ensino; analisar as culturas, políticas e práticas de inclusão implementadas na e pela escola com o intuito de promover a inclusão do aluno em foco, a partir do referencial analítico conhecido por perspectiva omnilética (SANTOS, 2012, 2013).

Para cumprir o *primeiro objetivo específico* expusemos em um dos capítulos um panorama evidenciando o surgimento do TEA, as primeiras descobertas e conclusões sobre o assunto, até a sua nomenclatura, classificação e especificidades atuais. Seguindo uma ordem cronológica, revelamos o surgimento de algumas das principais políticas de inclusão, evidenciando principalmente aquelas que provocaram mudanças nas situações de acesso e inclusão dos alunos com TEA, na rede regular de ensino.

Ainda neste mesmo capítulo analisamos e discutimos as diversas políticas surgidas desde a década de sessenta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61, até os dias atuais.

Observamos que muitos esforços foram dispendidos, ao longo dessas cinco décadas analisadas, até o ano de 2015, com a elaboração de políticas que pudessem alavancar o atendimento do público alvo da educação especial na rede regular de ensino. Porém, o atendimento oferecido a essas pessoas nestas instituições, ainda carece de reformulações que cumpram as políticas e legislações atuais, visto que, conforme observamos, suas existências não bastam para que o atendimento seja inclusivo em todos os seus sentidos, o que nos leva a

pensar que tais esforços ainda se configuram como insuficientes diante da tamanha demanda por mudanças.

Com relação ao *segundo objetivo específico* que se propunha a verificar como se dá o atendimento a este aluno com autismo na escola regular pesquisada, identificando alguns dos possíveis desafios e obstáculos encontrados durante o processo de inclusão do mesmo na referida instituição de ensino. Pudemos perceber, além de confirmações das questões hipotéticas, situações surpreendentes e reveladoras que nos levaram a evidenciar a categoria formação profissional.

Observamos que o atendimento ao aluno com TEA na escola pesquisada é permeado por questões constatadas também em outras pesquisas deste tipo, como já citamos.

Percebemos que os desafios e barreiras encontradas que vão de encontro ao processo de inclusão desta criança dentro da escola em questão são gerados por diversos fatores, tanto dentro, quanto fora da escola, e estes foram elencados pelas entrevistadas como, por exemplo, a aceitação/preconceito com relação à criança com deficiência, algo que algumas delas evidenciaram estar presente na cultura dos alunos, pois eles trazem tais concepções de casa, como elas próprias afirmaram, além da falta de apoio da equipe da escola, assim como a escassez de recursos, e ainda a formação profissional precária ou a ausência dela de forma continuada.

Porém, o que ficou mais evidente para nós é que uma das principais barreiras cotidianas para a promoção da inclusão se constitui na falta de formação profissional apropriada, tanto inicial quanto continuada, que faz com que os profissionais que lidam com crianças com deficiência sintam-se despreparados para enfrentar a diversidade de situações que permeiam o processo de inclusão na rede regular de ensino.

Essa questão, da formação profissional, como desafio/barreira para o processo de inclusão ficou ainda mais evidente depois da observação da mudança de comportamento da professora regente com relação ao aluno com TEA, após ela ter assistido uma palestra a respeito do Index para a inclusão (2011) apresentada por mim sem nenhuma pretensão de intervir na pesquisa. Observamos que uma simples palestra promoveu mudanças significativas na interação da professora Sônia com o aluno Rui, sendo isso percebido tanto por Mariá, professora de apoio, quanto pelo próprio Rui, sujeito principal da pesquisa.

No *terceiro e ultimo objetivo específico*, que se propunha a analisar as culturas, políticas e práticas de inclusão implementadas na e pela escola com o intuito de promover a inclusão do aluno em foco, a partir do referencial analítico conhecido por perspectiva omnilética (SANTOS, 2012, 2013), pudemos cumpri-lo no decorrer da análise dos dados.

Durante nossa análise pudemos perceber que muitas das culturas, políticas e práticas presentes no ambiente estudado ainda carece de grandes reformulações, mas acima de tudo de comprometimento da equipe, pois observamos que a maioria das práticas inclusivas ou vinham da equipe de educação inclusiva ou da professora de apoio, e que muitas das culturas e políticas inclusivas eram evidenciadas em grande parte por esta mesma equipe.

Portanto, de modo geral, observando a escola como um todo, pudemos perceber que das culturas, políticas e práticas presentes, poucas delas eram voltadas para a inclusão do público alvo da educação especial, e ainda notamos que somente alguns dos profissionais concorriam para que estas se tornassem inclusivas.

Para concluir o processo que iniciamos com o projeto apresentado para esta dissertação entramos em contato com a chefe da DEI da cidade de Arraial do Cabo e combinamos, previamente para o primeiro semestre de 2016, uma apresentação expositiva deste trabalho a todos que colaboraram direta ou indiretamente para que ele se cumprisse, ou seja, os participantes da pesquisa, e ainda o público de professores da rede interessados sobre o assunto inclusão.

Esperamos que nosso trabalho possa contribuir para outras pesquisas na área e ainda que proporcione ao leitor deste, a reflexão, mesmo que minimamente, a respeito das culturas, políticas e práticas que temos presenciado em nossas escolas regulares atuais. Concluimos, sem pretender por fim a tal discussão, que muito ainda está por fazer diante da tamanha necessidade pela inclusão.

Acreditamos que um dos mais relevantes caminhos que possam nos trazer reformulações no cenário da inclusão é o caminho da reflexão. Pois é por meio desta que podemos perceber nossas falhas, acertos, desafios e barreiras, e desta forma reconstruir nossos objetivos em prol de uma sociedade não igualitária, mas pelo menos mais equitativa e menos injusta para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. N. *O coordenador pedagógico como agente para a inclusão*. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al.. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANGROSINO, M.. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 1977.

BARBOSA, G. B.; BARRETO, E. da S. *A inclusão escolar da criança com deficiência na rede regular de ensino: desafios e possibilidades*. Aracajú- SE. s/d.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*; 3ª edition, 2011. Tradução para português por SANTOS, Mônica Pereira dos. & ESTEVES, João Batista.(LaPEADE), 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Senado,1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

_____. Conferencia Nacional de Educação- CONAE. *Documento final*. Brasília- DF, 2014.

_____. *Decreto nº 6571/2011* Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. DF, 2008.

_____. *Decreto nº 7611/2011*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. DF, 2011.

_____. *Decreto nº 7612/2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. DF, 2011.

_____. *Decreto nº 8.368/2014*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. DF, 2014.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Lei nº 13.146/2015*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. DF, 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: Lei nº 4024/61*. Brasília. DF, 1961. Disponível em <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em julho de 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96*. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 7ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana*. Presidência da República. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica*. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: direito à diversidade. Documento orientador*. Brasília, MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília, MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. v.4, nº. 1, p.7-17. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Plano Nacional de Educação- PNE, Lei nº10.172/2001*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. DF, 2001.

_____. *Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014*. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*: SDH-PR/ SNPD, 2014.

_____. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca*. 2 ed. Brasília: UNESCO, 1997.

BRID, F. R. de S. *A formação continuada em Educação Especial para o atendimento educacional especializado. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas- São Paulo, 2012.*

CASTRO, P. A. de (Org.). *Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade [Livro Eletrônico].* Campina Grande: Editora Realize, 2015.

CID 10- Classificação Internacional de Doenças. Disponível em: <http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>. Acesso em setembro de 2015.

CIRNE-LIMA, C. *Dialética para principiantes.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

COSTA, V. A. da. *Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê?* In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares.* EDUFBA, Salvador- BA, p. 89-110, 2012.

CROCHÍK, J. L. *Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica.* In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares.* EDUFBA, Salvador- BA, p. 89-110, 2012.

CUNHA, E. *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.* 4ª Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas.* 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

DAVID, V. F. *Autismo e Educação: a constituição do autista como aluno da Rede Municipal no Rio de Janeiro.* Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

FERNANDES, F. M. B.; MOREIRA, M. R. *Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva.* In: Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 23 [2]. p.511-529, 2013.

FIGUEIREDO, R. V. de; *Gestão da aprendizagem no contexto da inclusão escolar.* In: 10ème Congrès AIRHM – du 21 au 25 août 2006, Lausanne, Suisse.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.* 4. ed. São Paulo: Loyola, p.65-135, 1999.

FIORI, M. de A. *Entrevista com Mariana de Araújo Fiore (CRP 05/35050), psicóloga, professora e colaboradora da Comissão de Educação do CRP-RJ.* Disponível em www.crprj.org.br/publicacoes/jornal/jornal20-marianafiore.pdf. Acesso em outubro de 2015.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa.* Tradução Sandra Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOGLI, B. F. C. dos S. et al. *Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática.* In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.* São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila. Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GERHARDT, T. E. et al. *Estrutura do projeto de pesquisa*. Unidade 4. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica- Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em setembro de 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar 2014. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola>. Acesso em julho de 2015.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. *Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões*. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. EDUFBA, Salvador- BA, p. 89-110, 2012.

KASSAR, M. de C. M. *A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências*. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em agosto de 2015.

KELMAN, C. A. et al. *Formação de professores e organização do ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e classes comuns*. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em educação especial, VIII Congresso Brasileiro Interdisciplinar de Educação Especial, Londrina. Anais. Paraná 2013.

KNÜPPE, L. *Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental*. Educar, Editora UFPR. Curitiba- PR, n. 27, p. 277-290, 2006.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. _____. 6ª reimpr. da 28 ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAGO, M.; SANTOS, M. P. dos. *Inclusão em Educação: Desafios da Formação Docente*. In: Anais do III Seminário de Educação Brasileira. Plano Nacional de Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos. Campinas: CEDES, p. 944-958, 2011.

LIMA, E. S. *Diversidade e aprendizagem*. São Paulo: Sobradinho, 2005.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. de A. R., *Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva*. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. EDUFBA, Salvador- BA, p. 25-38, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, (clássicos), 1998.

MELLO, A. M. S. R. *Autismo: guia prático*. São Paulo: AMA, 2007.

MENEZES, A. R. S. de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação de Mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, H. *A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida*. Educação & Tecnologia, Curitiba, v. 1, p. 88-96, 1997.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* / Edgar Morin, 1921; tradução Eloá Jacobina. - 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução do francês, Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios* / Edgar Morin, 1921; Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho, (orgs)- 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, R. P. do; *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Programa de Desenvolvimento Educacional. Londrina, PR, 2009.

NERES, C. C. *As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intensões e práticas*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2010.

NETTO, J. P. *Karl Marx – A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

ORRÚ, S. E. *Autismo: o que os pais devem saber?* Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

_____. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PIMENTEL, S. C. *Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos*. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. EDUFBA, Salvador- BA, p. 89-110, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARRAIAL DO CABO. Secretaria de Educação. Disponível em <http://www.arraial.rj.gov.br/>. Acesso em setembro de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARRAIAL DO CABO. *Lei Orgânica do Município de Arraial do Cabo*. Câmara Municipal de Arraial do Cabo. Rio de Janeiro, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa. *Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões*. p. 41-51. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). *Educação Especial: Do Querer ao Fazer*. Avercamp: São Paulo, 2003.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SILVA, A. P. da; *Paulo Freire: Pedagogia da diversidade?*. 2005. In: SANTOS, M. P. dos; *Dialogando sobre inclusão e educação: contando casos e (descasos)*. Rio de Janeiro: CRV, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. *A pesquisa científica*. Unidade 2. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica- Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SALGADO, S. da S. *Inclusão e processos de formação*. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P. dos. *Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: Uma análise omnilética*. *Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP- Campinas*, 2012.

_____. *Dialogando sobre inclusão e educação: contando casos e (descasos)*. Rio de Janeiro: CRV, 2013.

_____. *Inclusão, direitos humanos e interculturalidade: uma tessitura omnilética*. In: CASTRO, P. A. de (Org.). *Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade [Livro Eletrônico]*. Campina Grande: Editora Realize, 2015.

SAWAIA, B.(Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SIERRA, M. A. B.; BARROCO, S. M. S. *AVD, AVAS, AVA, atividades cotidianas: com a palavra VIGOTSKI e HELLER*. Universidade Estadual de Maringá. Centro de ciências humanas, letras e artes. Departamento de psicologia. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Paraná- PR, 2009.

SILVA, A. B. B. et al. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SUPLINO, M. H. F. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. Tese de Doutorado, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

_____. M. *Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência; CASB- RJ, 2009.

TARDIFF, M. et al. *Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: Saberes docentes e formação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: ED. W.V.A, 1997.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevistas- equipe gestora

1. Como é realizado o acolhimento inicial a esta criança em processo de inclusão no momento da sua chegada à escola pela primeira vez? Existe a realização de algum processo de adaptação?
2. A escola possui alguma política que norteia o atendimento a crianças com autismo? Quais?
3. Quais as práticas, recursos e métodos, orientados normalmente nesta escola, que visam ao processo de inclusão de alunos com autismo?
4. Quais são as principais barreiras cotidianas que você considera que este aluno encontra em seu processo de inclusão nesta escola?
5. Em sua opinião o que é uma cultura inclusiva? Você já presenciou aqui na escola?
6. Em sua opinião o que é uma política inclusiva? Você já presenciou aqui na escola?
7. Em sua opinião o que é uma prática inclusiva? Você já presenciou aqui na escola?
8. Quais culturas, políticas e práticas inclusivas você realiza no seu trabalho aqui nesta escola?
9. Quais mudanças você considera como ideais para que a escola regular de hoje se torne inclusiva?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevistas- professoras regente e apoio

1. Quais práticas são desenvolvidas em sala de aula para um melhor atendimento e favorecimento do processo de inclusão deste aluno?
2. Existe algum procedimento de adaptação à sala de aula que você realizou com o aluno com autismo?
3. Como você descreveria o acolhimento das demais crianças da classe com relação ao aluno com autismo?
4. Você precisou realizar algum procedimento específico que facilitasse a interação do aluno com autismo com as demais crianças? Se não realizou, o que acha que seria necessário?
5. Em sua opinião o que é uma cultura inclusiva? Você já presenciou aqui na escola?
6. Em sua opinião o que é uma política inclusiva? Você já presenciou aqui na escola?
7. Em sua opinião o que é uma prática inclusiva? Você já presenciou aqui na escola?
8. Quais culturas, políticas e práticas inclusivas você realiza no seu trabalho aqui nesta escola?
9. Quais mudanças você considera como ideais para que a escola regular de hoje se torne inclusiva?

APÊNDICE C

Roteiro de entrevistas- professora da sala de recursos

1. Como é realizado o acolhimento inicial a esta criança em processo de inclusão no momento da sua chegada à sala de recursos pela primeira vez? Existe a realização de algum processo de adaptação?
2. A sala de recursos possui alguma política que norteia o atendimento a crianças com autismo? Quais?
3. Quais as práticas, recursos e métodos, orientados normalmente durante o atendimento na sala de recursos, que visam ao processo de inclusão na escola regular de alunos com autismo?
4. É realizado algum trabalho em conjunto com os professores da classe regular?
5. Quais são as principais barreiras cotidianas que você considera que este aluno encontra em seu processo de inclusão na escola regular que ele frequenta?
6. Em sua opinião o que é uma cultura inclusiva? Você já presenciou aqui na sala de recursos?
7. Em sua opinião o que é uma política inclusiva? Você já presenciou aqui na sala de recursos?
8. Em sua opinião o que é uma prática inclusiva? Você já presenciou aqui na sala de recursos?
9. Quais culturas, políticas e práticas inclusivas você realiza no seu trabalho como professora de sala de recursos?
10. Quais mudanças você considera como ideais para que a escola regular de hoje se torne inclusiva?

APÊNDICE D

Registros fotográficos

ATIVIDADES REGISTRADAS EM MARÇO

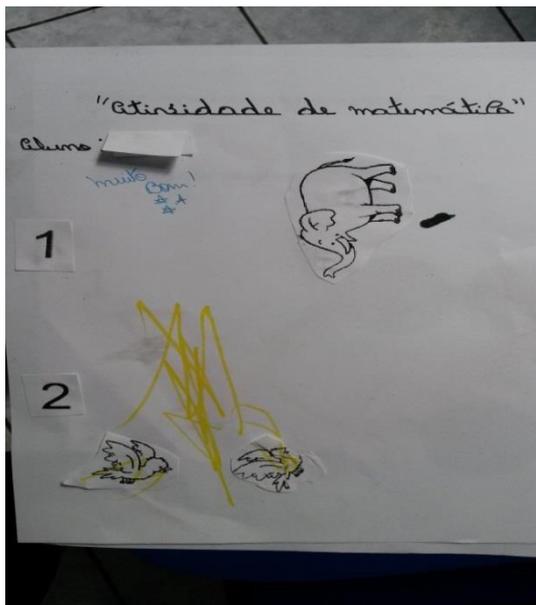


Figura 10: Atividade de Matemática elaborada por Mariá para Rui.



Figura 11: Atividade de Língua Portuguesa elaborada por Mariá para Rui.



Figura 12: Atividade de Língua Portuguesa, contextualizada com o dia do índio, elaborada por Mariá para Rui.



Figura 13: Atividade lúdica de Matemática elaborada por Mariá para Rui.

ATIVIDADES REGISTRADAS EM ABRIL



Figura 14: Atividade lúdica de Matemática elaborada por Mariá para Rui.



Figura 15: Balde de atividades elaborado por Mariá para Rui.

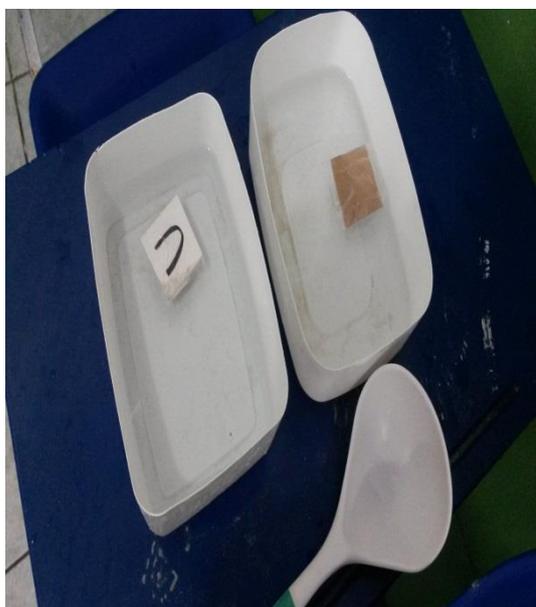


Figura 16: Atividade lúdica com o nome do aluno elaborada por Mariá para Rui.



Figura 17: Atividade lúdica de Matemática elaborada por Mariá para Rui.

ATIVIDADES REGISTRADAS EM MAIO

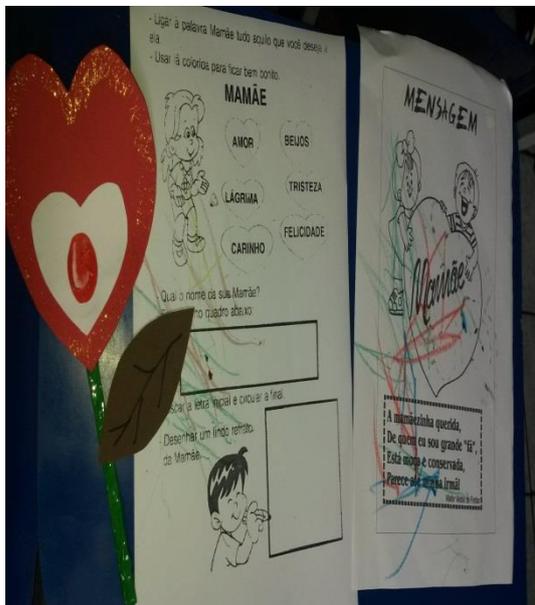


Figura 18: Atividade do dia das mães elaborada por Sônia para toda a turma.

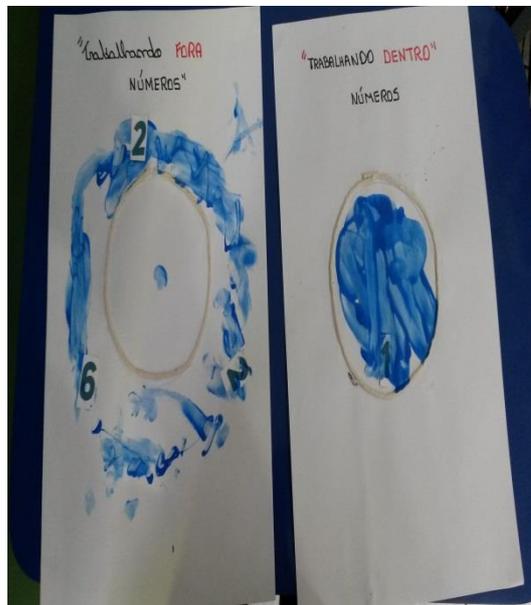


Figura 19: Atividade de Matemática e noção de espaço elaborada por Mariá para Rui.

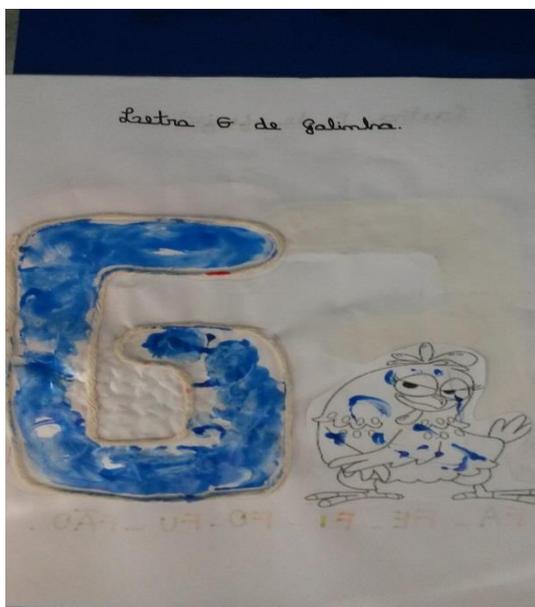


Figura 20: Atividade de Língua Portuguesa elaborada por Mariá para Rui.

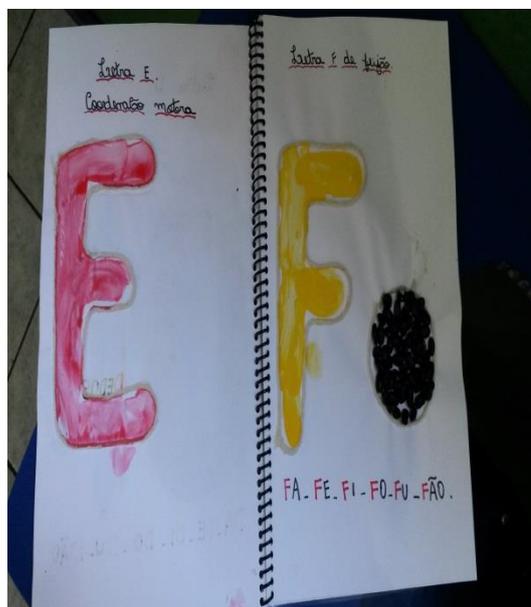


Figura 21: Atividade de Língua Portuguesa elaborada no caderno de atividades feito por Mariá para Rui.

ATIVIDADES REGISTRADAS EM JUNHO

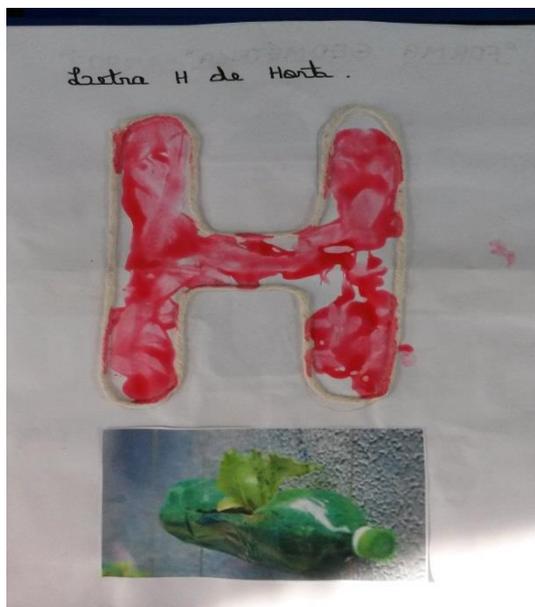


Figura 22: Atividade de Língua Portuguesa elaborada por Mariá para Rui.

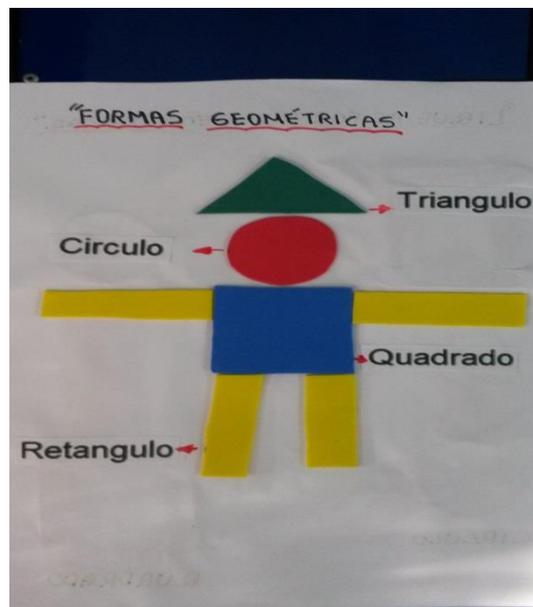


Figura 23: Atividade de Matemática elaborada por Mariá para Rui.



Figura 24: Sala de Recursos Multifuncionais da escola campo de pesquisa.

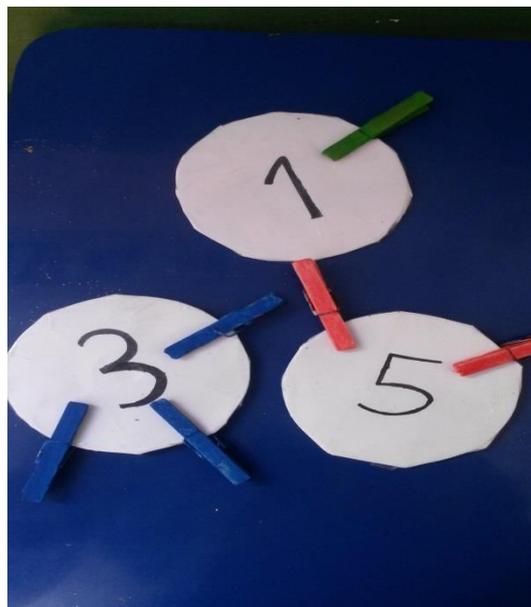


Figura 25: Atividade lúdica de Matemática elaborada por Mariá para Rui.

APÊNDICE E

Cronograma dos encontros

Encontro	Mês	Tempo da minha permanência na escola	Observações
1º.	02/2015 Sexta-feira	13h às 14h	Reunião marcada com Júlia, mãe do aluno Rui, sujeito principal da pesquisa, mas a mesma não compareceu. Apresentação da pesquisa para Sônia, Professora Regente, Mariá, Professora de Apoio e Angélica, Supervisora da equipe itinerante.
2º.	03/2015 Segunda-feira	13h às 16h30min	Apresentação da pesquisa para Júlia, assinatura dos documentos de autorização. Conversa com Antônia, Diretora geral da escola, Angélica, e Ely, Coordenadora da equipe itinerante.
3º.	03/2015 Terça-feira	13h às 16h	Primeiro dia de observação em sala de aula. Apresentação da pesquisa para Élide e Vanessa. Pergunto para ambas se gostariam de participar da pesquisa, elas aceitam e prefiro marcar a entrevista mais adiante.
4º.	03/2015 Quarta-feira	12h55min às 15h45min	Observação em sala de aula. Mariá relata para Júlia que o dia foi produtivo, pois Rui participou bastante.
5º.	03/2015 Quinta-feira	13h às 15h40min	Observação em sala de aula. Mariá relata para Júlia que Rui estava agitado e não participou muito da aula.
6º.	03/2015 Sexta-feira	12h55min às 15h45min	Observação em sala de aula. Mariá relata para Júlia que hoje foi um dia produtivo.
7º.	03/2015 Segunda-feira	13h às 14h	Observação em sala de aula. Mariá relata para Júlia que Rui estava agitado, mas mesmo assim conseguiu trabalhar alguns conceitos. Pergunto para Élide e para Vanessa sobre a possibilidade de realizarmos as entrevistas hoje, mas elas dizem que não estão disponíveis.
8º.	03/2015	12h50min	Não houve observação em sala de aula. O

	Terça- feira	às 15h30min.	<p>aluno faltou.</p> <p>Reunião de pais com a equipe gestora.</p> <p>O aluno Rui não compareceu porque, segundo Júlia, ela não teria com quem deixá-lo durante o horário da reunião de pais que ocorreria no horário de aula, de 13h às 15h.</p> <p>Élida avisa para Sônia que da próxima vez Mariá não deverá participar da reunião, pois ela ficará com Rui enquanto sua mãe participará como as outras mães e responsáveis.</p> <p>Mariá disse para Sônia que não concorda com a decisão de Élida, pois, diante da presença da mãe de João na reunião, ela acredita que ambas, tanto ela própria quanto Sônia, devem estar presentes para falar sobre Rui.</p>
9°.	03/2015 Quarta-feira	12h55min às 15h40min.	<p>Observação em sala de aula.</p> <p>Mariá desenvolve com Rui um método, ABA (Análise Aplicada do Comportamento), que, segundo ela, aprendeu na internet e me relata que o aluno foi receptivo, apesar de ter permanecido mais tempo fora da sala de aula.</p> <p>Mariá pendura um quadro de rotina na parede da sala, ela diz que é o método TEACCH, fotografa cada ação de Rui e me relata que irá colocar as fotos dele realizando as ações cotidianas no quadro de rotina que ela pendurou na sala quando chegou.</p>
10°.	03/2015 Quinta-feira	12h55min às 15h20min.	<p>Observação em sala de aula.</p> <p>Segundo Júlia, Rui não dormiu à noite porque arrancou a própria unha do dedinho do pé e sentiu muita dor, por isso ela preferiu pegá-lo mais cedo, às 15h.</p> <p>Rui permaneceu por pouco tempo na sala de aula e aparentou cansaço durante o dia.</p> <p>Pergunto para Élida e Vanessa sobre a possibilidade de realizarmos as entrevistas hoje, mas elas afirmam que não poderão.</p>
11°.	03/2015 Sexta-feira	12h53min às 14h.	<p>Não houve observação, Rui faltou.</p> <p>Pergunto para Vanessa e Élida sobre a possibilidade de realizarmos as entrevistas hoje, mas elas dizem que não podem por falta de tempo.</p> <p>Procuro Antônia para tentar entrevistá-la, mas não a encontro.</p>
12°.	03/2015	13h	Observação em sala de aula.

	Segunda-feira	às 15h50min.	Mariá solicita os livros didáticos de Rui e recebe, mas percebe que eles estão muito usados e rabiscados. Júlia relata que ele nunca havia recebido livro didático de nenhuma escola. Mariá se espanta com a informação e diz que isso é um direito dele.
13°.	03/2015 Terça-feira	13h às 16h.	Observação em sala de aula. Dia de educação física. Rui participa com a turma. A escola disponibilizou uma inspetora para ajudar Mariá, já que as atividades acontecem em um parquinho em frente à escola.
14°.	04/2015 Quarta-feira	12h50min. às 14h15min..	Não houve observação, Rui faltou. Ocorreu uma ceia de páscoa na sala de aula, cada aluno trouxe algo de comer para compartilhar. Sônia e Mariá esperam Rui até as 14h, como ele não apareceu elas resolvem liberar a ceia para todos.
15°.	04/2015 Segunda-feira	13h às 15h45min.	Observação em sala de aula. Mariá combina com uma funcionária da escola pra tirar sua folga na quinta-feira, a funcionária pede que ela ligue para Hellen para que venha alguém no seu lugar pra ficar com Rui. Sônia, ao saber da folga pede que Mariá não esqueça de ligar, pois na folga anterior Rui foi dispensado porque não havia ninguém para substituí-la.
16°.	04/2015 Terça-feira	13h às 16h35min.	Observação em sala de aula. Dia de educação física. Rui participa com a turma. A escola disponibilizou uma inspetora para ajudar Mariá durante a educação física na praça. Entrevista com Mariá, Professora de Apoio, de 16h5min. às 16h26min. duração de 20 min. e 49 seg.
17°.	04/2015 Quarta-feira	12h50min. às 13h50min.	Não houve observação, Rui faltou. Entrevista com Ticiane, Dirigente de Turno, de 13h22min. às 13h30min. duração de 8 min. e 16 seg. Pergunto para Élide e Vanessa se podemos marcar as entrevistas para a próxima semana de observação, mas elas não dão certeza.
18°.	04/2015	13h	Observação em sala de aula.

	Quinta-feira	às 15h35min.	Folga de Mariá. Júlia chega e percebo que ela não sabia da folga de Mariá. Ela se dirige à Antônia e pergunta o que houve, a diretora explica que Mariá teve folga e em seguida liga para alguém, desliga o telefone e se dirige à, Lara pedindo que ela fique com Rui hoje. Lara fica perdida e me pergunta o que ela deve fazer com Rui, mas eu não interfiro. Sônia também não interfere em nenhum momento.
19°.	04/2015 Sexta-feira	12h50min às 15h40min.	Observação em sala de aula. Rui se interessa pela aula de hoje, pois Sônia trouxe para a sala um saco de legumes para mostrar pra turma alguns dos legumes que o índio come. Rui pega um aipim e descasca com as unhas. Sônia chama Rui para colocar uma coroa de índio que fez pra todos da turma, ele ignora, mas Mariá ajuda a colocar e tira foto.
20°.	04/2015 Segunda-feira	13h05min às 16h20min.	Observação em sala de aula. Entrevista com Angélica, Supervisora itinerante, de 15h35min às 16h12min. Duração 37min. e 42 seg.
21°.	04/2015 Terça-feira	13h às 15h45min.	Observação em sala de aula. Dia de educação física. Rui participa com a turma. A escola disponibilizou uma inspetora para ajudar Mariá durante a educação física na praça. Mariá me mostra um caderno de atividades que ela fez para colar as atividades de Rui. Rui dança enquanto a turma canta com Mariá. Sônia distribui folhinha de atividades para a turma, mas a de Rui ela entrega para Mariá e não para ele. Ela faz isso sempre que distribui folhinhas. Sônia interage muito pouco com Rui, como sempre faz. Entrevista com Sônia, Professora Regente, de 15h10min. às 15h35min. Duração de 24 min. e 40 seg.
22°.	04/2015 Quarta-feira	12h55min às 15h45min.	Observação em sala de aula. Folga de Sônia, mas não há ninguém para substituí-la, então Élide resolve distribuir a turma em outras salas. Antônia avisa que Mariá pode escolher em

			<p>qual sala prefere ficar com Rui. Ela entra em uma sala, mas a professora Valdirene fica furiosa, pela sala estar cheia de alunos que não são dela, e reclama. Mariá se sente constrangida e vai para a sala de Ariana outra professora que também tem um aluno com autismo. Mas esta os recebe bem.</p> <p>Rui grita muito e então Ariana se dirige a ele e conversa, logo ele para de gritar.</p> <p>Rui se joga no chão e se bate no rosto, as inspetoras só olham enquanto Mariá tenta acalmá-lo. Joaquim, um inspetor homem vem ajudar.</p> <p>Mariá diz para Júlia que tem estranhado o comportamento de Rui durante esses três dias. Júlia diz pra Mariá que pode ser por causa do celular que estragou e afirma que isso o deixa muito agitado.</p>
23°.	04/2015 Quinta-feira	13h05min. às 13h35min.	<p>Não houve observação, Rui faltou.</p> <p>Dirijo-me à sala de recursos multifuncionais fora da escola, onde Rui é atendido, para tentar realizar uma entrevista com Renata, ela aceita.</p> <p>Entrevista com Renata, professora que atende Rui na sala de recursos, de 15h13min. às 15h40min. Duração de 26 min. e 24 seg.</p>
24°.	05/2015 Sexta-feira	13h às 15h40min.	<p>Observação em sala de aula.</p> <p>Sou informada de que na próxima semana será feriado na quarta, dia 13, aniversário da cidade, e na quinta, dia 14, terá recesso para descanso do desfile cívico.</p> <p>Sônia entrega folhinha de atividades para a turma e, desta vez, entrega uma para Rui e não para Mariá.</p>
25°.	05/2015 Segunda-feira	13h às 13h45min.	<p>Não houve observação, Rui faltou.</p> <p>Pergunto para Vanessa e Élide sobre a possibilidade de realizarmos as entrevistas hoje, mas elas dizem que não podem por falta de tempo.</p> <p>OBS: Pela manhã fui ao encontro de Hellena, chefe da Divisão de Educação Inclusiva que me chamou para conversarmos sobre uma proposta. Fui convidada a apresentar uma palestra sobre educação inclusiva para as professoras regentes da rede municipal durante o encontro do PNAIC- <i>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</i>-,</p>

			dia 28 de maio. Aceito o convite e comunico à minha orientadora.
26°.	05/2015 Terça-feira	12h50min. às 13h50min.	Não houve observação, Rui faltou. Antes de ir embora vou até a sala dos professores, encontro Vanessa e pergunto sobre a possibilidade de fazermos a entrevista hoje já que Rui não veio, ela me diz que não tem como, porque não terá tempo. Então pergunto se podemos marcar para a semana do dia 25 de maio, ela responde que sim.
27°.	05/2015 Sexta-feira	13h às 15h45min.	Observação em sala de aula. Pergunto para Vanessa e Élide sobre a possibilidade de realizarmos as entrevistas hoje, mas elas alegam falta de tempo. Júlia diz para Mariá que o médico mudou o remédio de Rui e que a dose recomendada o deixou dopado ontem, mas hoje ela só ministrou a metade da dose, e por isso pede que Mariá observe o comportamento dele.
28°.	05/2015 Segunda-feira	13h às 15h45min.	Observação em sala de aula. Folga de Sônia, uma professora chega para substituí-la. Rui resiste para entrar na sala de aula. Durante o dia Mariá leva Rui por duas vezes até o quadro de rotina pregado na parede com fotos dele executando as tarefas do dia, quando ele resiste em fazer algo ela mostra para ele o momento do dia no quadro. Mais um exemplo de utilização, por conta própria, de método para trabalhar com a criança, desta vez ela faz uso do método TEACCH-Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children. Mariá marca sua folga para quinta-feira, dia 28 de maio e informa para Priscila, a professora substituta, que ela é quem vai ficar com Rui no dia de sua folga. Pergunto para a Élide e Vanessa sobre a possibilidade de realizarmos as entrevistas hoje, uma delas diz que pode essa semana e deixamos combinado para quarta-feira no horário da entrada.
29°.	05/2015 Terça-feira	13h10min. às 13h45min.	Não houve observação, Rui faltou.

30°.	05/2015 Quarta-feira	13h às 15h	Não houve observação, Rui faltou. Entrevista com Élide, Supervisora do turno de 13h58min. às 14h14min. Duração de 16 min. e 03 seg. Após a entrevista conversamos sobre o trabalho anterior dela, na APAE da cidade.
31°.	05/2015 Quinta-feira	13h às 14h.	Não houve observação, Rui faltou. Folga de Mariá. Tento realizar a entrevista com Antônia, mas não consigo. OBS: à noite apresentei a palestra sobre o Índice para a Inclusão e sua relevância quanto à construção do processo de inclusão na escola. Esta palestra fez parte de um dos momentos do encontro do PNAIC, lá estavam 23 professoras regentes de diferentes escolas da rede municipal. Sônia, também compareceu.
32°.	06/2015 Segunda-feira	13h02min às 16h10min.	Observação em sala de aula. Tento realizar a entrevista com Antônia, mas novamente não consigo. Mariá me relata que após a palestra do dia 28 de maio, Sônia e Rui estão se relacionando melhor. Entro na sala e encontro Rui sentado no colo de Sônia assistindo a um vídeo de educação ambiental com a turma.
33°.	06/2015 Terça-feira	13h às 13h30min.	Não houve observação, Rui faltou. Tento entrevistar Antônia, mas não consigo por causa de um problema na escola. Tento entrevistar Vanessa, mas ela diz que não pode hoje.
34°.	06/2015 Quarta-feira	13h05min às 16h45min.	Observação em sala de aula. Rui abraça Sônia. Sônia conversa com Rui para que ele fique na sala fazendo as atividades. Entrevista com Antônia, Diretora da escola, de 16h às 16h33min. Duração de 33 min. e 40 seg.
35°.	06/2015 Quinta-feira	12h55min às 17h10min.	Observação em sala de aula. Mariá leva Rui ao quadro de rotina por duas vezes para mostrar que naquele momento ele precisa fazer a atividade com a turma.

			Entrevista com Vanessa, Orientadora Educacional, de 16h30min. às 16h51min. Duração de 21 min. e 09 seg.
OBS. FINAIS: Após o término da observação recebi alguns e-mails de Mariá me informando sobre alguns acontecimentos na vida escolar de Rui. Algumas dessas informações foram: Rui foi premiado o melhor aluno do bimestre por sua mudança de comportamento e maior concentração na realização das tarefas em sala de aula; Rui e Sônia estão interagindo cada vez mais; O aluno tem interagido mais com as crianças da sala de aula quando a professora Sônia promove jogos com a turma.			

ANEXOS

ANEXO 1- Carta de autorização da direção da escola ao comitê de ética em pesquisa



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós Graduação em Educação**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Carta de Autorização da direção da instituição

Eu, Andréia Andreia Luisa Cordeiro Ramos Medeiros, Diretora da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior, sob matrícula de número 7186, autorizo que seja realizada nesta instituição a pesquisa intitulada **“O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS”**. Afirmo estar ciente dos procedimentos que serão realizados, pois li o projeto de pesquisa e sanei minhas dúvidas a respeito.

Atenciosamente ,

Andréia Luisa Cordeiro Ramos
Diretora da Escola Municipal
Adolpho Beranger Júnior
Portaria n° 180/14

ANEXO 2- Carta de autorização da Secretaria Municipal de Educação

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DE ARRAIAL DO CABO
Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia.
Departamento de Educação – “Formar para Transformar” –

Carta de Autorização

Ilma. Senhora Diretora, vimos por meio deste autorizar, Michely Aguiar Rodrigues, aluna do curso de mestrado em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a desenvolver suas pesquisas de campo referentes a sua dissertação na Escola Municipal _____

Afirmamos estar cientes dos procedimentos que serão realizados.

Arraial do Cabo, 28 de Janeiro de 2015.

Luiz Cláudio de Mendonça
Secretário Municipal de Educação, Cultura,
Ciência e Tecnologia

ANEXO 3- Termo de Assentimento do aluno foco da pesquisa**TERMO DE ASSENTIMENTO****O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS**

Pesquisadora Principal: Michely Aguiar Rodrigues, aluna do Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.

Tel:(21)997244459 ou email: chelyuchoa@gmail.com

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS**”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como você se sente nesta escola, se você participa das atividades aplicadas para sua turma e de que forma se sente realizando tais tarefas. Também queremos saber em que momentos sua vinda para esta escola te ajudou a se desenvolver e aprender e quais as situações que te atrapalham quanto a isso.

Você não é o único que vai participar, todos os seus coleguinhas de turma também vão participar porque seus pais autorizaram e porque eles querem. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Mas esperamos que você queira nos ajudar, nos deixando te observar dentro da escola, porque o que a gente conhecer vai ajudar você a aprender melhor e ser bem recebido em qualquer escola.

Caso decida aceitar o convite você receberá uma cópia deste documento. Basta você escrever seu nome aqui embaixo.

Assinatura do menor

Assinatura de Michely Aguiar Rodrigues pesquisadora responsável

ANEXO 4- Termo de Assentimento dos alunos presentes na sala de aula observada**TERMO DE ASSENTIMENTO****O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS**

Pesquisadora Principal: Michely Aguiar Rodrigues, aluna do Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.

Tel:(21)997244459 ou email: chelyuchoa@gmail.com

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS**”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como o colega de vocês que possui autismo se sente nesta escola, se ele participa das atividades aplicadas para a turma e de que forma se sente realizando tais tarefas. Também queremos saber em que momentos sua vinda para esta escola o ajudou a se desenvolver e aprender e quais as situações que o atrapalham quanto a isso.

Você não é o único que vai participar, todos os seus coleguinhos de turma também vão participar porque seus pais autorizaram e porque eles querem. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Mas esperamos que você queira nos ajudar, nos deixando observar a sala de aula de vocês, porque o que a gente conhecer vai ajudar outras crianças com autismo a aprender melhor e serem bem recebidas em qualquer escola.

Caso decida aceitar o convite você receberá uma cópia deste documento. Basta você escrever seu nome aqui embaixo.

Assinatura do menor

Assinatura de Michely Aguiar Rodrigues pesquisadora responsável

ANEXO 5- Termo de Consentimento dos responsáveis pelos alunos da sala de aula pesquisada



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de pesquisa: Inclusão, Ética e Interculturalidade**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
De acordo com a RESOLUÇÃO 466/12 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE**

Eu, _____

_____ (preencher o espaço com nome), aceito que meu filho participe voluntariamente do estudo denominado: **“O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS”**

Fui informado(a) dos seguintes aspectos referentes ao estudo:

A – Justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados: Ainda que produções literárias a respeito da inclusão como, por exemplo, Santos (2012), (2013), Pletsch (2010), (2011) sejam bastante substanciais, e discussões atualmente sobre o assunto sejam presentes tanto nacional quanto internacionalmente, pesquisas a respeito da inclusão do aluno com autismo na escola regular, como por exemplo, Suplino (2007), Menezes (2012) e David (2012), ainda se apresentam escassas no meio acadêmico, assim como também no meio científico. Daí a justificativa da importância do presente estudo para a colaboração de reflexões e possíveis avanços na área em questão.

O objetivo geral é verificar como se dá o atendimento à criança com autismo na escola regular, quais os possíveis desafios e barreiras encontradas e de que forma algumas das

práticas adotadas dentro do ambiente de sala de aula na escola comum, contribuem para o sucesso (ou fracasso) no seu processo de inclusão e desenvolvimento global.

Como procedimentos para a coleta de dados serão utilizadas a observação não participante da prática de sala de aula e entrevistas semi-estruturadas destinadas à professora da classe pesquisada, diretora da escola, orientador(a) educacional, supervisor(a) educacional e inspetor(a) de alunos. Ambos os procedimentos serão gravados em vídeo e áudio. O aluno pesquisado como objeto principal somente passará pelo processo de observação não participante e a participação no referido estudo consistirá em se deixar observar sendo filmado pela pesquisadora responsável na sala de aula e observado visualmente nos demais locais da escola.

B- Benefícios esperados: Fui informado(a) que, entre os benefícios que podem ser esperados da pesquisa a se realizar, incluem-se contribuições a respeito do processo de inclusão de alunos com autismo em classes comuns, bem como colaboração com estudos na área por meio da confecção de artigos e participação em eventos que discutam o tema.

C - Desconfortos e riscos possíveis na participação da pesquisa: Por tratar-se de uma pesquisa, desconfortos e riscos, ainda que mínimos, decorrentes do estudo podem surgir, assim como os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após sua realização. Desta forma, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados.

D - Liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma: É a mim permitido o direito de me recusar a autorizar meu filho a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e nem sofrer nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

E - Garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações: Fica assegurado o respeito à privacidade do meu filho, ou seja, o seu nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, identifica-lo será mantido em sigilo.

F - Informação de que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que garantido o disposto no item h: Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados desde que garantida a privacidade do meu filho.

G - Formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, se existirem: Caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento com pagamento em espécie desde que haja comprovação dos casos por nota fiscal.

H - Formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa: De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação do meu filho no estudo, ele será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

A pesquisadora diretamente envolvida com o referido projeto é Michely Aguiar Rodrigues, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Sob orientação da Professora Doutora Mônica Pereira dos Santos. E-mail: monicapes@gmail.com. Endereço e telefone de contato: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Avenida Pasteur, 250- fundos, Praia Vermelha, CEP 22290-240 - Rio de Janeiro. Telefone: (21) 2295-4346.

Pesquisadora: Michely Aguiar Rodrigues. E-mail:chelyuchoa@gmail.com. Endereço e telefone de contato: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Avenida Pasteur, 250- fundos, sala 234, Praia Vermelha, CEP 22290-902 - Rio de Janeiro. Telefone: (21) 2295-4346.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa. Centro de Filosofia e Ciências Humanas- CFCH, UFRJ. E-mail: cep.cfch@gmail.com. Endereço e telefone de contato: Av. Pasteur, 250 - Fundos, Prédio/Decania do CFCH, 3º andar, sala 40, Urca, Rio de Janeiro - RJ, 22295-900. Telefone: (21) 3938-5167.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências ou tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação do meu filho neste estudo. Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em autorizar a participação do meu filho, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por esta participação, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz do meu filho para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a meu filho possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, ele não deve ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho na pesquisa e concordo em autorizar.

O participante receberá uma via assinada deste termo.

Arraial do Cabo, _____ de _____ de 2015.

Nome completo do responsável pelo menor de idade, sujeito da pesquisa:

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____

Telefone: _____

Assinatura do responsável pelo menor de idade sujeito da pesquisa.

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador (es) responsável (responsáveis)

ANEXO 6- Termo de Consentimento da equipe de profissionais



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de pesquisa: Inclusão, Ética e Interculturalidade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
De acordo com a RESOLUÇÃO 466/12– CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Eu, _____

_____ (preencher o espaço com nome e profissão), aceito participar voluntariamente do estudo denominado: **“O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: MAPEANDO PRÁTICAS ESCOLARES E SEUS EFEITOS”**

Fui informado(a) dos seguintes aspectos referentes ao estudo:

A – Justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados: Ainda que produções literárias a respeito da inclusão como, por exemplo, Santos (2012), (2013), Pletsch (2010), (2011) sejam bastante substanciais, e discussões atualmente sobre o assunto sejam presentes tanto nacional quanto internacionalmente, pesquisas a respeito da inclusão do aluno com autismo na escola regular, como por exemplo, Suplino (2007), Menezes (2012) e David (2012), ainda se apresentam escassas no meio acadêmico, assim como também no meio científico. Daí a justificativa da importância do presente estudo para a colaboração de reflexões e possíveis avanços na área em questão.

O objetivo geral é verificar como se dá o atendimento à criança com autismo na escola regular, quais os possíveis desafios e barreiras encontradas e de que forma algumas das práticas adotadas dentro do ambiente de sala de aula na escola comum, contribuem para o sucesso (ou fracasso) no seu processo de inclusão e desenvolvimento global.

Como procedimentos para a coleta de dados serão utilizadas a observação não participante da prática de sala de aula e entrevistas semi-estruturadas destinadas à professora da classe pesquisada, diretora da escola, orientador(a) educacional, supervisor(a) educacional e inspetor(a) de alunos. Ambos os procedimentos serão gravados em vídeo e áudio. Minha participação no referido estudo consistirá em responder às questões formuladas nas entrevistas e compartilhar os espaços da escola, assim como documentos relacionados ao processo de inclusão.

B- Benefícios esperados: Fui informado(a) que, entre os benefícios que podem ser esperados da pesquisa a se realizar, incluem-se contribuições a respeito do processo de inclusão de alunos com autismo em classes comuns, bem como colaboração com estudos na área por meio da confecção de artigos e participação em eventos que discutam o tema.

C - Desconfortos e riscos possíveis na participação da pesquisa: Por tratar-se de uma pesquisa, desconfortos e riscos, ainda que mínimos, decorrentes do estudo podem surgir, assim como os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após sua realização. Desta forma, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados.

D - Liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma: É a mim permitido o direito de me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e nem sofrer nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Posso ainda optar por métodos alternativos para o fornecimento de dados, como por exemplo, responder a questionários de forma escrita e não gravada.

E - Garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações: Fica assegurado o respeito à minha privacidade, ou seja, o meu nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

F - Informação de que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que garantido o disposto no item h: Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados desde que garantida minha privacidade.

G - Formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, se existirem: Caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento com pagamento em espécie desde que haja comprovação dos casos por nota fiscal.

H - Formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa: De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

A pesquisadora diretamente envolvida com o referido projeto é Michely Aguiar Rodrigues, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Sob orientação da Professora Doutora Mônica Pereira dos Santos. E-mail: monicapés@gmail.com. Endereço e telefone de contato: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Avenida Pasteur, 250- fundos, Praia Vermelha, CEP 22290-240 - Rio de Janeiro. Telefone: (21) 2295-4346.

Pesquisadora: Michely Aguiar Rodrigues. E-mail:chelyuchoa@gmail.com. Endereço e telefone de contato: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Avenida Pasteur, 250- fundos, sala 234, Praia Vermelha, CEP 22290-902 - Rio de Janeiro. Telefone: (21) 2295-4346.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa. Centro de Filosofia e Ciências Humanas- CFCH, UFRJ. E-mail: cep.cfch@gmail.com. Endereço e telefone de contato: Av. Pasteur, 250 - Fundos, Prédio/Decania do CFCH, 3º andar, sala 40, Urca, Rio de Janeiro - RJ, 22295-900. Telefone: (21) 3938-5167.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências ou tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Tendo sido orientada quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O participante receberá uma via assinada deste termo.

Arraial do Cabo, _____ de _____ de 2015.

Nome completo do sujeito da pesquisa:

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____

Telefone: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa.

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador (es) responsável (responsáveis)